O que aprendi hoje?

Ressignificando a alfabetização no sentido de uma práxis educativo-coletiva

Isabel Regina Araújo Sobral

Isabel Regina Araújo Sobral

O QUE APRENDI HOJE?

Ressignificando a alfabetização no sentido de uma práxis educativo-coletiva

Revisão:
José César dos Santos
Roberto Marden Lucena

Campina Grande-PB
2022

Dedicatória

Dedico este livro a todos os professores
alfabetizadores que se rendem ao fascínio
de ver seus alunos conquistando um lugar
no mundo por meio da aprendizagem.

Agradecimentos

A ressignificação da prática de alfabetização relatada nesta obra só foi possível graças a um grupo de pessoas dedicadas à oferta de educação verdadeiramente de qualidade e para todos; entusiastas da natureza humana – do melhor dela – conduzem uma práxis educativa e, consequentemente, suas vidas, pautados na generosidade. Ao conhecer a generosidade genuína dos professores Antonio Roberto Faustino da Costa, Pedro Bergamo, Roberto Marden Lucena, José César dos Santos e Giselda Frank, nasceu uma nova professora alfabetizadora Isabel. A estas pessoas, toda gratidão.

A meus filhos Sabrina e Breno; ao meu esposo Edí, a Mainha e todos aqueles com quem divido a caminhada da vida. Sem vocês, nada seria possível.

Apresentação da Coleção

A Coleção *Práxis Educativo-Coletiva* tem como objetivo publicar os saberes produzidos no âmbito do Grupo de Pesquisa *Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva* (FPPEC/DGP/CNPq), constituído a partir do Convênio de Mútua Cooperação Acadêmica e Técnico-Científica, firmado entre a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e a Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB), situada no Oeste da Bahia, no período de 2016 a 2021. Deste convênio também emergiu um profícuo intercâmbio entre educadores e pesquisadores, com destaque para os estudos desenvolvidos junto ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). As pesquisas do Grupo em foco consideram as possibilidades de aplicação e implementação de uma determinada proposta pedagógica, que tem por referência (orientação) e fundamento (base) os cinco saberes da Práxis Educativo-Coletiva (PEC), assim denominados: (1º) interação entre sustentador(es) e prole naturalmente ainda autoinsustentável; (2º) excedência de produção que não pertence à sua fonte geradora; (3º) distinção entre produzir e apropriar; (4º) sentido verdadeiro do que é coletivo; (5º) limites (ético-cientificidade em produzir). Diante das questões inerentes à realidade educacional brasileira, da educação básica até o nível universitário, cabe propor uma referencial-fundamentalidade capaz de ultrapas-

sar o caráter irrefletido das práticas pedagógicas em sala de aula, estabelecendo uma criteriosidade de produção assumida e criativa no processo de formação de professores em largo alcance. Esta referencial-fundamentalidade, presente nos Cinco Saberes da PEC, permite uma mediação educacional de sentido verdadeiramente humanizador, tendo como fontes de ação os sujeitos envolvidos nas experiências e pesquisas evidenciadas nesta Coleção.

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE QUADROS

Sumário

Prefácio

A publicação do livro da professora e alfabetizadora Isabel Regina Araújo Sobral tem por base a dissertação de mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Este livro representa mais um momento marcante da trajetória profissional da autora na Educação Básica, principalmente no que diz respeito à sua formação docente continuada. Estamos diante de uma educadora que, a exemplo de tantas outras existentes em todo Brasil, assumiu de maneira ousada e modesta a imprescindível tarefa de alfabetizar as nossas crianças, a despeito de uma série de problemas envolvidos neste processo educacional: fragilidades relacionadas à formação inicial e continuada das professoras; questões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem; obstáculos de ordem político-institucional; dificuldades geradas pelas condições de vida dos

profissionais da educação, dos estudantes, suas famílias e respectivas comunidades.

Diante de tantos problemas difíceis de serem equacionados na ambiência escolar, restou quase inevitável o surgimento de perguntas em torno das práticas pedagógicas desenvolvidas, neste caso, no âmbito do processo de alfabetização de crianças na Rede Pública de Ensino do Município de Alagoa Grande-PB. Para tanto, seria necessário arregimentar uma peculiar mediação educacional que pudesse ultrapassar o caráter irrefletido das práticas pedagógicas desenvolvidas até então, cuja perspectiva incidiria em propiciar possíveis ressignificações e uma inflexão no sentido verdadeiramente coletivo, ou seja, de uma qualidade capaz de intensificar o processo de aprendizagem a ponto de sobrepujar os objetivos estritamente planejados com a produção de um excedente educacional, inclusive extrapolando as limitações da ambiência da sala de aula e da escola em questão.

Nessa circunstância ocorre o alvissareiro contato de Isabel com as referências e fundamentos da Práxis Educativo-Coletiva (PEC), propostos pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva (FPPEC/DGP/CNPq). As reflexões geradas pelo conhecimento dos Cinco Saberes da PEC e concernentes instrumentos de autoavaliação suscitaram a proposição de uma pesquisa-ação que se coadunou com as inquietações nutridas no cotidiano do processo de alfabetização. É evidente que houve a contribuição de uma rica e promissora práxis de orientação individual e coletiva no contexto das atividades do mencionado Grupo de Pesquisa. Entretanto, cumpre reconhecer que os resultados alcançados nesta pesquisa-ação vão muito além das expectativas incialmente vislumbradas. Imaginávamos que tais saberes, com as devidas adequações, poderiam ser aplicáveis aos diversos níveis e modalidades educacionais; mas, algo dessa magnitude teria que contar com muito empenho e inusi-

tada generosidade, os quais se traduzem em humana engenhosidade, como de fato aconteceu.

Apesar dos percalços enfrentados para fazer a sistematização da pesquisa-ação de acordo com os critérios teórico-metodológicos de avaliação acadêmica, os resultados apresentados neste livro são surpreendentes, porque mostram a necessidade e a importância de se alterar a ênfase dada ao *como ensinar*, permitindo à professora alfabetizadora enfatizar aquilo que é mais referencial-fundamental no processo de alfabetização e considerar as próprias crianças na sua condição de existência autoinsustentável. Ao enxergar melhor as necessidades das crianças, foi possível ressignificar as práticas de alfabetização sem fazer grandes mudanças nos instrumentos didático-pedagógicos já comumente utilizados pela professora, exceto no caso da principal alteração inserida no processo, a chamada caderneta de registros de aprendizagem “O que aprendi hoje?”, cuja inspiração adveio do instrumento originalmente utilizado pela Proposta Pedagógica, à referência de Práxis Educativo-Coletiva.

A leitura deste livro aponta um horizonte para todos aqueles que, de alguma maneira, estão sentindo também a necessidade de ultrapassar aquele caráter irrefletido das próprias práticas pedagógicas, o que favorece a atitude de tornar conscientes as resistências até então imperceptíveis, devido ao alheamento que geralmente permeia todas as ambiências educacionais na contemporaneidade.

Esta pesquisa-ação, com ousadia e modéstia, mostrou ser possível a proposição de uma “Práxis de Alfabetização Educativo-Coletiva”, dentro de uma escala de maior abrangência pedagógica e educacional, para que possamos considerar a educação enquanto verdadeiramente humanizadora, em especial junto às crianças que compõem, assim como outros grupos humanos autoinsustentáveis, as partes mais frágeis do coletivo. A alfabetização integral das crianças, aliando afeto e generosidade, corresponde à autêntica comprovação de

quão se tornam imprescindíveis a educação e os sujeitos diretamente envolvidos no contexto educacional. Nesse sentido, a educadora Isabel Sobral oferece uma contribuição significativa para fortalecer a ideia de que “semear a semente” constitui a maior fonte de dignidade docente.

Antonio Roberto Faustino da Costa
Giselda Frank
José César dos Santos
Pedro Bergamo
Roberto Marden Lucena

Apresentação

A experiência a ser evocada pela pessoa que abraçar a leitura deste livro tende a reunir diferentes sensações com possíveis outros percursos concluídos, especialmente quando houver proximidade de cada leitor(a) com o meu lugar de fala que também serve para respaldar esta publicação.

Antes de tudo o mais, considero admissível que o interesse pelo conteúdo deste livro tenha como se manifestar nos sujeitos aos quais preciso atribuir a afetuosa identificação de "curiosos", ou seja, espero também alcançar aquelas pessoas que não sejam docentes da educação básica ou tampouco tenham relação com o universo educacional. Se isto ocorrer, gratificante surpresa e vibrante consciência se juntarão para tirar o melhor proveito da leitura do texto com páginas mescladas de memórias afetivas que se entrelaçam com o próprio processo de alfabetização, reportando-se inclusive à

minha infância e às vivências sobre como teria ocorrido a singular descoberta da leitura e da escrita.

Contudo, acessar tais memórias representa tão somente a porta de entrada para que, enquanto leitor(a) munido(a) de uma boa dose de curiosidade, seja possível descobrir a correlação entre o ato pedagógico de alfabetizar e os fundamentos de uma determinada Práxis Educativo-Coletiva (PEC), tendo está última por caracterização mais adequada a metodologia da pesquisa-ação com referência (orientação) e fundamento (base) para conduzir educandos, educadores e pessoas em geral pelo mundo da vida.

Ao mencionar a categoria *Práxis Educativo-Coletiva*, preciso evidenciar a decisiva oportunidade de conhecer aspectos dessa pesquisa-ação capitaneada pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva[1], durante o curso de Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Tal aproximação resultou, em 2018, na defesa da minha dissertação intitulada "A Consideração da Humana Condição de Existência das Crianças no Processo de Alfabetização: reorientação da prática pedagógica no sentido de uma práxis educativo-coletiva".

O desenvolvimento do meu objeto de estudo à referência de pesquisa-ação, no âmbito do mencionado Mestrado Profissional, fez com que as minhas inquietações como professora plenamente dedicada à alfabetização de crianças – cujas condições de existência dessas crianças geralmente são indignas – se conjugassem com o potencial humanizador de uma proposta educacional fundamenta-

1 Este Grupo de Pesquisa se encontra cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisas no Brasil, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DGP/CNPq), sob o endereço: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6797320539538029

da em aprendizagem significativa, além de considerar o ato existencial de produzir meios de vida e reunir atitudes ético-científicas para ressignificar o processo de alfabetização.

Já a pessoa do leitor(a), que é professor(a), tem por perspectiva aproximar seu próprio fazer pedagógico do contexto objeto da pesquisa em foco, de maneira a refletir e produzir sentido para as realidades mais próximas. Portanto, a PEC explicitada nos resultados deste livro poderá contribuir para efetivar aquela ressignificação da própria prática profissional, política e pedagógica, com ações geradoras de dignidade humana e de especial respeito pela pessoa do(a) aluno(a).

Quanto ao leitor(a) que atue como alfabetizador(a), considera-se outra perspectiva a incidir em ético-cientificidade educacional, ou seja, assumir caráter referencial-fundamental (orientativo e básico) da práxis para o desenvolvimento de múltiplas e ressignificadas aplicações pedagógicas ao conduzir crianças pelo processo de alfabetização.

O meu despertar para os conteúdos da PEC favoreceu autoconvencimento sobre as problemáticas que cercam a alfabetização de crianças, pois sempre busquei, de maneira incansável, me valer de atitudes e do uso de materiais pedagógicos com os quais fosse possível reduzir a indiferença frente aos potencias de realização da pessoa humana, mesmo tendo que me deparar diariamente com crianças cujas condições objetivas e emocionais geralmente têm sido adversas ou mesmo precárias, peculiarmente aqueles alunos matriculados em escolas públicas.

Por tudo isso, há de se ter em conta que a atuação docente requer empenho para saber lidar com as condições objetivas dos educandos, sem descuidar de fazer algo mais para que eles se conscientizem da importância do ato de aprender, apesar de as dificuldades

muitas vezes se colocarem por entre os esforços para ensinar e os ainda realizáveis modos de aprender.

Portanto, meu lugar enquanto professora alfabetizadora respalda a autoria deste livro, graças à minha formação profissional de nível médio (Magistério dos Anos Iniciais de Educação Básica) e à Licenciatura Plena em Pedagogia (UEPB), além das especializações em Psicopedagogia (UNIFACISA) e Gestão Educacional (Instituto Pitágoras). Em 2018, uma nova etapa formativa correspondeu à defesa da minha dissertação (Mestrado Profissional) junto ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB), agora assumindo esta versão em livro.

Trata-se, portanto, de publicação que é fruto da minha pesquisa-ação, cujo objetivo foi demonstrar um processo de aprendizagem e ensino capaz de reorientar a prática pedagógica com procedente *Práxis Educativo-Coletiva*, explicitando a humana condição existencial da criança como critério fundamental para aquilatar os resultados de aprendizagem obtidos a partir da utilização de recursos e instrumentos didático-pedagógicos no processo de alfabetização, além de reconhecer efetivas práticas pedagógicas convergentes com afeto e criatividade, de maneira a servir de referência e fundamento quanto ao verdadeiro sentido do ciclo de alfabetização.

Um texto dissertativo tende a se explicitar notadamente em linguagem científica. Práticas e resultados têm sempre um caráter mais formal para o cumprimento do método de explicitação. Mas, quando o texto científico é baseado nas vivências de uma professora alfabetizadora junto aos seus alunos, em um processo de reorientação da práxis, uma gama de condicionantes desse processo resta não materializável, ou seja, tais condicionantes não se revelam em sua amplitude e relevância.

E, por incrível que possa parecer, são os condicionantes do campo das emoções que tendem a ser suprimidos nos textos acadêmicos. Trata-se de realidade que implica em determinada falta de percepção de alguns profissionais ao não "enxergarem ciência" em suas práticas. Esta ocorrência aconteceu comigo, pois demorei a entender o quanto havia de ético-cientificidade no movimento real da sala de aula e nas relações ali estabelecidas.

Observa-se, cada vez mais fortemente, nas práticas pedagógicas evidenciadas por programas de governo e estruturas curriculares de formação de professores uma enorme tendência tecnicista e instrumental quanto ao fazer pedagógico. O professor geralmente se encontra enredado no ensino conteudista e só atinge resultados superficiais, enquanto o aluno sofre a consequência de ter cada vez menos considerada a sua humana condição de existência. Este livro evidenciará, justamente, o quão indispensável se torna esta consideração da humana condição de existência da criança. Por enquanto, cabe o despertar para uma reflexão acerca da minha condição humana enquanto professora alfabetizadora e do percurso que trilhei para alcançar o estágio do perceptível em pesquisa-ação.

Houve, sim, entendimento sobre o fato de nenhum(a) professor(a) deixar de ser humano(a), nem tampouco se desvencilhar da motivação quanto a estar em sala de aula, assim como nenhum(a) aluno(a) poderá ignorar o que acontece fora desta ambiência escolar, pois a própria humana condição de existência e as situações externas à escola representam realidades a que, inevitavelmente, se encontram igualmente expostos professores e alunos.

Assim, a pesquisa-ação que desenvolvi converge com aspectos da vida professoral e das singularidades dos meus alunos, cujo despertar para captar esses condicionantes somente se evidencia pela importância que a instituição escolar ocupou, desde sempre, no meu cotidiano e na compreensão que obtive junto às crianças,

mesmo que elas ainda não tivessem plena consciência sobre os impactos causados por essas ocorrências.

Ao assumir minha identidade de professora alfabetizadora, convergente com a feliz autoria deste livro, reafirmo que a escola oportunizou a produção de outros sentidos para além do papel de transmissão de conhecimentos. Representou a sustentação emocional durante a minha trajetória infanto-juvenil rumo à vida adulta. Algumas circunstâncias, a exemplo da perda irreparável e precoce do meu pai – coincidentemente, quando me encontrava no processo de alfabetização, aos 6 anos de idade – até a materialização da dignidade constitutiva do limiar da formação docente para enfrentar a gravidez na adolescência, momento no qual ingressei na Escola Normal, tendo o primeiro contato com a educação sobre outra perspectiva que não aquela da aluna tão dependente de afeto e de generosidade dos próprios professores, em especial porque naquele momento histórico prevalecia a carência de possibilidades humanizadoras.

O percurso formativo para a efetivação de uma prática pedagógica logo se fortaleceu ao cursar Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional (UEPB); assumi, portanto, o compromisso indeclinável com a profissionalidade docente. Exercendo a função de orientadora educacional desde 2008, no contato direto com alunos e professores dos anos iniciais da educação básica, a minha atuação logo se colocou em prol de auxiliar ambos os sujeitos da seara educativa, enredando-se em várias tentativas de sanar conflitos e reduzir dificuldades de ensino-aprendizagem. Mesmo enfrentando tais dificuldades, sentia que faltava algum fundamento para qualificar tais vivências. A sensação era a de ruptura entre a prática desenvolvida e o efetivo resultado desta junto aos alunos, tendo em vista a dinâmica envolvendo assessoramento pedagógico e professores assessorados, sem descuidar da liberdade no tocante

à escolha que eles fariam, ou seja, aderir ou não às orientações pedagógicas.

Diante dessas realidades, ainda emergiam preocupações com o desconforto de não me sentir preparada o suficiente, pois havia uma necessidade pessoal no sentido de buscar, tanto a solidez de atualizados embasamentos teóricos para a formação obtida, quanto respostas às problemáticas emergentes, a exemplo do trabalho com crianças especiais e o processo de alfabetização de crianças.

A partir do ano de 2015, mediante aprovação em concurso público, concretizei minha atuação como professora também pela circunstância de reger uma turma de alfabetização (1º ano do ensino fundamental). Descrevo esta experiência como um "choque de realidade" para quem começa a prática pedagógica, precisamente em um contexto no qual não se tem segurança até mesmo com assessoramento pedagógico, o que serviu de impulso para o despertar de um processo autônomo de pesquisa sobre a imersão nessa realidade, especialmente nos primeiros meses de trabalho.

Vislumbra-se a relação desse arrazoado vivencial com o complexo de saberes que emerge da PEC, cujas circunstâncias perpassam o meu trabalho como orientadora educacional e as minhas atividades enquanto professora alfabetizadora. Portanto, da prática docente desenvolvida antes do contato com os fundamentos da PEC, resta a maneira segura e respeitosa como sempre me relacionei com as crianças.

Caso surjam perguntas sobre o que mudou de fato, quais instrumentos favoreceram minhas práticas alfabetizadoras ou como os empreguei nas atividades pedagógicas, respostas plausíveis incidem nas mudanças que ainda se escondem na aparência da utilização pragmática das mesmas rotinas: planejamento de aulas utilizando os mesmos recursos e opção pela mesma "linha" de atividades a se-

rem aplicadas no contexto escolar. Portanto, mudanças podem ser observadas na maneira de utilizar os instrumentos pedagógicos e no sentido atribuído a esta utilização. Na essência, a mudança que a minha pesquisa-ação gerou corresponde à autodeterminação e à excedência de produção, livre e assumida, por parte de quem se insere no trabalho desenvolvido em sala de aula hoje.

O cenário descrito é comum, coincidindo com o que geralmente acontece com milhares de professores esforçados, dedicados, comprometidos, criativos e generosos. Buscar, de maneira independente e autônoma, superar as próprias dificuldades em prol de oferecer um ensino de qualidade corresponde ao que se espera enquanto atitude dos professores em geral, com especial destaque para os professores da educação pública, os quais têm produzido "milagres" (excedência de produção) em salas de aula geralmente lotadas, sem condições físicas e estruturais, sem material didático e de promoção da saúde.

Ainda assim, professores têm diariamente buscado dignidade para suas práticas. Contudo, este livro é um convite a pensar que o quantitativo de esforços ainda não é garantia plena de efetiva alfabetização das nossas crianças. Mesmo enfrentando bravamente tão opressoras condições, por que não temos conseguido?

Juntos, no decorrer da leitura deste manancial, será possível assimilar o significado daquela autodeterminação para continuar nadando na direção oposta à força de um rio corrente. Entende-se, inclusive, quanta energia tem sido gasta na reedição de práticas pedagógicas insuficientes. Há entendimento, inclusive, sobre o que seja mais fundamental do que o prevalente *como fazer*, ou seja, modifica-se a abordagem para priorizar *o quê* e *para quem* se faz algo mais que não pertence a quem gera tal excedência de produção. Com isso, tornam-se claras as possibilidades de aprendizagem significativa

por meio de uma determinada Práxis Educativo-Coletiva baseada em saberes que consideram nossa condição humana de existência.

Eis a minha mensagem, com *ousadia e modéstia*, conforme dizeres do Prof. Dr. Pedro Bergamo, um dos integrantes do nosso Grupo de Pesquisa-Ação! Trata-se de um convite dirigido aos “curiosos”, bem como aos professores e alfabetizadores para que se permitam enxergar e trilhar caminhos surpreendentes na tessitura da pesquisa-ação em sala de aula, assim como aconteceu comigo, cujo orgulho imenso agora também se encontra exposto neste livro.

1

Itinerários de orientação e base da pesquisa-ação

Este livro resulta de uma pesquisa-ação que abordou o processo de alfabetização em específico recorte da escola pública de educação básica no Brasil, a partir de uma problemática persistente, relativa a uma inconfessa omissão educacional, peculiarmente no que concerne à insuficiência em considerar a humana condição de existência da criança nas práticas pedagógicas. Há um contingente expressivo de estudantes que não são alfabetizados, que não aprendem a ler e a escrever de acordo com a faixa etária estabelecida na legislação brasileira, o que indica uma série de questões que precisam ser melhor enxergadas e distinguidas pelas professoras e professores alfabetizadores, demais profissionais e gestores da educação, além dos correspondentes prepostos da político-institucionalidade nos diferentes níveis governamentais e estatais.

Para agravar esta realidade, por um lado, existe um conjunto de insuficiências e confusões envolvendo o processo de alfabetização e letramento, os quais deixam de estabelecer as devidas distinções conceituais e metodológicas, além da falta de uma estreita correlação entre esses dois processos educacionais. Por outro, as políticas governamentais e estatais, a exemplo do que ocorreu com o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[2], mantém uma ênfase instrumental e tecnicista no "como" ensinar, ao invés de priorizar o "quê", o "para quê" e "para quem" se ensina.

Os professores alfabetizadores, por sua vez, carecem de referências e fundamentos para orientar e basear todo o processo de alfabetização, incluindo imprescindíveis recursos e instrumentos didático-pedagógicos mais qualitativos de aprendizagem e avaliação. Na ausência desses elementos, como é comum à maioria das escolas, torna-se difícil aferir se está ou não ocorrendo o devido aprendizado, neste caso, a efetiva alfabetização da criança, em tempo de serem evitadas retenções ou até mesmo progressões dos estudantes sem a necessária criteriosidade ético-científica.

Para reorientar o que tem prevalecido entre tais práticas pedagógicas, no sentido de uma práxis educativa de alfabetização, a pesquisa-ação empreendida mobilizou as referências e fundamen-

2 O PNAIC era uma Política Nacional de Alfabetização em vigência no período da pesquisa-ação que originou esse livro. Por essa razão, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é citado e relacionado com os teores aqui abordados. Tal política pública deixa de ser preconizada a partir da mudança de governo ocorrida em 2018/2019, quando o novo governo instaura através do Decreto 9.765, de 11 de abril de 2019, a política pública de alfabetização em vigor até a data desta publicação.

tos sintetizados nos "Cinco Saberes" da Práxis Educativo-Coletiva (PEC)[3].

Os "Cinco Saberes" orientam e baseiam a proposta pedagógica de Práxis Educativo-Coletiva, esta originalmente desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa-Ação CONSER[4], institucionalizado no âmbito do Centro Universitário São Francisco de Barreiras (UNIFASB), passando a contar com a parceria do Grupo de Pesquisa-Ação Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva (FPPEC), junto ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Do ponto de vista empírico, a pesquisa-ação mobilizou, especificamente, as humanas, generosas, afetivas e criativas experiências envolvendo o processo de aprendizagem e ensino de crianças na Rede Pública Municipal de Alagoa Grande, na microrregião do Brejo Paraibano, onde atua essa professora alfabetizadora. A professora

---

3 O texto originalmente intitulado "Mina de Saberes", concebido na dinâmica de estudos educacionais do Grupo de Pesquisa-Ação CONSER, se destacou pela exposição de uma proposta significativa de objeto da própria educação, possibilitando o surgimento de novas e atualizadas versões deste mesmo texto e do próprio título, em cuja Práxis Educativo-Coletiva cabia inclusive proceder à indagação acerca dos conteúdos da aprendizagem e do ensino. Portanto, a mudança do título do texto "Mina de Saberes" para "Cinco Saberes da PEC" também adentra caráter referencial-fundamental no sentido de evidenciar, dentre outras necessidades, as mediações verdadeiramente educativas entre professores e estudantes.

4 Grupo de Pesquisa-Ação que se denomina CONSER, de "ser junto", cuja institucionalização ocorreu no âmbito do Centro Universitário São Francisco de Barreiras (UNIFASB) devido ao voluntariado de professores e pesquisadores em educação daquela IES, localizada na região Oeste da Bahia. "Os frequentadores de encontros regulares se consideram "conserianos", em razão de assumirem uma práxis educativo-coletiva voltada para considerar também a pessoa do(a) educando(a), consideração que persiste a se implicar no desenvolvimento de condizente proposta educacional" (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016, p. 237-238).

e, principalmente, as crianças "alfabetizandas", em suas mútuas relações, foram alçadas à condição de elementos referenciais e fundamentais para orientar e basear todo o processo de alfabetização.

O problema central que originou a pesquisa-ação, portanto, tem uma relação intrínseca com a própria trajetória de vida da pesquisadora. Ousada e modesta professora alfabetizadora, que assume sua profissão com orgulho e satisfação, não poderia deixar de aproveitar a oportunidade de manifestar seu modo e forma de reagir a permanente incomodidade causada pela omissão educacional para com as crianças em idade de alfabetização. Em síntese, o problema em apreço corresponde às seguintes perguntas norteadoras: por que, nas práticas pedagógicas de alfabetização, tem sido amesquinhada a consideração da criança na inteireza de sua humana condição de existência? Em que medida a Práxis Educativo-Coletiva, originalmente associada ao ensino superior, poderá se constituir em referência e fundamento para ultrapassar tais práticas, valorizando – no âmbito da alfabetização – o afeto, a generosidade e a criatividade humanas conjugadas, orgânica e compreensivamente, nesta pesquisa?

Nesse sentido, o principal objetivo da pesquisa-ação residiu em demonstrar um processo de aprendizagem e ensino capaz de ressignificar e potencializar a prática pedagógica da professora alfabetizadora, no sentido de uma procedente práxis educativo-coletiva. Portanto, emergiram os seguintes objetivos específicos: explicitar a humana condição existencial da criança como critério fundamental para aquilatar os resultados de aprendizagem obtidos a partir da utilização de recursos e instrumentos didático-pedagógicos no processo de alfabetização; reconhecer a importância de práticas pedagógicas que relacionam o afeto, a generosidade e a criatividade como referência e fundamento em todas as modalidades de educação e níveis de ensino, a começar pelo ciclo de alfabetização.

Do ponto de vista metodológico, adotar a pesquisa-ação como método de abordagem à realidade decorreu da própria condição da pesquisadora como professora alfabetizadora de crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental e da sua prática pedagógica (sujeitos e respectivo processo de mediação), sobre a qual incidem – a um só tempo e dialeticamente – as atitudes de agir e pensar. Por estar inscrita entre as principais metodologias de pesquisa social de base qualitativa e ativa, a pesquisa-ação adotada buscou elucidar determinados problemas ou fenômenos identificados no processo de alfabetização e, também, provocar possíveis mudanças na realidade das práticas pedagógicas de alfabetização vigentes. Nesta pesquisa-ação, há um típico problema coletivo que compreende a busca da intensificação da qualidade de um processo educacional. Segundo Thiollent (2009, p.16), a pesquisa-ação é considerada:

> um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação também se vincula às atitudes de pesquisadores em fazer uso do método compreensivo e da interação entre outros pesquisadores, bem como junto aos integrantes das situações pesquisadas, mantendo vigilância ética e embasamento científico na perspectiva de prevenir rebaixamento do nível epistêmico do saber em geral: “Trata-se de um conhecimento a ser cotejado com outros estudos e suscetível de parciais generalizações no estudo de problemas sociológicos, educacionais ou outros de maior alcance” (THIOLLENT, 2009, p. 21).

Realizada no ano letivo de 2017, o *locus* dessa pesquisa-ação foi a Turma do 1º Ano da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Cândido Régis de Brito, uma escola do campo, localizada no Distrito de Zumbi, no município de Alagoa Grande-PB. A turma era constituída, em sua maioria, por filhos e filhas de agricultores familiares, com um total de 20 (vinte) crianças, entre 6 e 10 anos de idade, onze das quais na situação de alunos retidos; uma delas surda e outra com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)[5].

Nos demais capítulos deste livro, emergem algumas aproximações entre as referências da pesquisa-ação e os resultados da aplicação dos instrumentos pedagógicos, ressignificados a partir da orientação e embasamento advindos da práxis educativo-coletiva.

O capítulo 2 decorre de uma pesquisa bibliográfica e documental acerca da alfabetização e de suas concernentes questões conceituais, políticas públicas e práticas pedagógicas, baseada em autores de referência no Brasil e no mundo (ASSOLINI e TFOUNI, 2007; ROJO, 1998; SOARES, 2004; TARDIF, 2010). Considera-se, ainda, a questão em torno da imprescindível e indissociável valorização do afeto na educação (SABINO, 2016), principalmente, quando se trata do processo de alfabetização referenciado e fundamentado em uma determinada Práxis Educativo-Coletiva (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016).

5 Esse transtorno se caracteriza por manifestar as seguintes características específicas: limitação quanto à funcionalidade da fala, leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático; dificuldade em manter a atenção e concentração; falta de organização; inquietude e hiperatividade. Na ambiência educacional em foco, a professora alfabetizadora teve que assumir inteiramente a responsabilidade pelo atendimento especializado, tendo em vista que a escola não dispunha de qualquer estrutura específica nesse sentido.

Já o capítulo 3 deriva do planejamento, estruturação, descrição e execução da pesquisa-ação propriamente dita, constituída por um conjunto de cinco instrumentos didático-pedagógicos: Cantiga de Roda, Banco de Imagens, Jogos de Apoio Pedagógico, Caderneta de Registros de Aprendizagem e Relatórios Individuais. Destaca-se o fato destes instrumentos, de maneira alternativa e compensatória às insuficiências da escola e às vulnerabilidades dos alunos, integrarem recursos alternativos e apropriados ao contexto escolar local, não estando associados a inovações tecnológicas nem tampouco dependerem de infraestrutura totalmente adequada para sua utilização. Os resultados obtidos durante essa pesquisa-ação demonstram a efetividade dos instrumentos didático-pedagógicos utilizados no processo de alfabetização das crianças, especialmente a "Caderneta de Registros de Aprendizagem: o que aprendi hoje?", a qual ensejou o aprendizado e também a autoavaliação do próprio trabalho docente. Esta Caderneta demarcou o ponto de inflexão nas minhas práticas pedagógicas de alfabetização, cujo sentido coletivo de sua ressignificação teve, por referência e base, os Cinco Saberes da Práxis Educativo-Coletiva. Devido a essa relevância essencial, parte de sua denominação – "O que aprendi hoje?" – foi alçada à condição de título deste livro.

O capítulo 4 compreende uma síntese da imprescindível e indissociável relação entre o processo de alfabetização da criança, bem como as referências e fundamentos que constituem os Cinco Saberes da PEC, de maneira a evidenciar os resultados dessa peculiar reorientação da prática pedagógica em questão. Neste sentido, os cinco saberes favoreceram o desenvolvimento de inequívoca práxis de alfabetização que considera a criança na sua integral e humana existência, marcada pelo afeto, generosidade e criatividade.

2

Políticas e processos de alfabetização: *cenários e horizontes*

A ALFABETIZAÇÃO CONTINUA A SER UM FOCO de pesquisa e reflexão, apesar de outras questões relativas às transformações contemporâneas na Educação Básica também se encontrarem presentes nos estudos científicos e profissionais. O enfoque nesta temática de pesquisa se justifica pela própria importância desta etapa da vida escolar, da qual dependem todos os demais níveis de ensino e aprendizagem. Além disso, há um universo de possibilidades que dizem respeito à atuação da professora ou professor mediante as concernentes práticas pedagógicas e educativas dentro do processo de alfabetização, conforme se apresenta surpreendente o elemento humano com o qual interage, neste caso, a criança.

No seu cotidiano profissional, a professora alfabetizadora se depara com um conjunto de dificuldades, principalmente em relação ao desenvolvimento de suas práticas de ensino e às dinâmicas de aprendizagem em sala de aula com seus alunos. Na maioria das situações enfrentadas no dia a dia, tende a agir de maneira intuitiva e irrefletida, sem recorrer a uma fundamentação teórica clara, nem tampouco a uma práxis educativa com a qual viesse a estabelecer uma maior coerência entre reflexão teórica e ação pedagógica. Além disso, geralmente precisa enfrentar a imprecisão conceitual que ainda perdura a respeito da alfabetização e do letramento.

A compreensão aprofundada sobre o processo de alfabetização é imprescindível para os educadores que atuam desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, a despeito de ser ou não uma professora alfabetizadora. Tal compreensão evitaria uma série de equívocos ainda presentes no universo escolar, a exemplo da ênfase antecipada das práticas de alfabetização no período da Educação Infantil ou, pelo contrário, a não continuidade do processo de alfabetização no decorrer do Ensino Fundamental. Adquirir um melhor entendimento do que venha a ser mais referencial-fundamental na alfabetização reduziria a margem para equívocos e imprecisões conceituais geralmente alimentados por divergências entre os diversos pesquisadores desse campo de estudo (ASSOLINI; TFOUNI, 2007).

A carência de um referencial básico e mais coerente do ponto de vista conceitual, juntamente com a difusão de modelos e métodos de alfabetização alheios a este embasamento, contribui para eventual crescimento de professores cujas práticas pedagógicas carecem de maior reflexão e consistência. Esta realidade transparece na prevalência do *como* ensinar, que ainda persiste no processo de formação inicial e continuada de professores, em detrimento de *o quê*,

por quê e *para quem* se ensina, além de comprometer uma efetiva avaliação de aprendizagem.

Entre outras dúvidas, lacunas ou imprecisões existentes no panorama da alfabetização, encontra-se a questão referente à possibilidade de um estudante ser letrado sem ser alfabetizado, o que causa incomodidade, porque é de difícil entendimento, principalmente quando se requer uma compreensão conceitual mais complexa acerca das próprias implicações. Um dessas implicações diz respeito ao fato de a professora alfabetizadora percorrer caminhos metodológicos confusos, com o receio muitas vezes de receber rótulos pejorativos do tipo "professora tradicional", deixando de lado, em suas práticas profissionais, as atividades específicas direcionadas à aprendizagem do código alfabético e ortográfico.

A prevalência do método alfabético no ciclo de alfabetização passou a ser alvo de muitas críticas:

> De certa forma, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais 'tradicionais', como um problema, sobretudo metodológico, contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em 'método' de alfabetização, identifica-se, imediatamente, 'método' com os tipos 'tradicionais' de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre

> o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método (SOARES, 2004, p. 11).

Observa-se um desencontro entre as concepções teóricas e conceituais de um lado e, de outro, os métodos e práticas utilizados no processo de alfabetização, sem existir, de fato, uma inflexão da ênfase na racionalidade instrumental do *como* ensinar, de maneira a perder de vista o que está acontecendo com o estudante, se está ou não havendo aprendizado e sobre *o quê*, mais precisamente, ele está aprendendo. Sob esta ótica, um dos problemas comuns existentes nas práticas alfabetizadoras corresponde à ideia de que somente é possível alfabetizar a criança se for por intermédio da intensificação do contato com os diversos tipos de materiais e textos escritos, em estreito convívio com a cultura escrita na qual a criança precisaria ser inserida.

Sem dissociar a criança do letramento, faz-se necessário estabelecer as especificidades da alfabetização, como "o processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica" (SOARES, 2004, p. 11), compreendendo a sua interligação com as dimensões linguísticas, fonéticas e fonológicas. Além do mais, deve-se prevenir a visão de alfabetização posta em vigor nas escolas, por vezes descolada da realidade, simplificadora, reducionista, deixando de estabelecer as complexas relações entre o processo educacional (especificamente, as práticas alfabetizadoras) e o que ocorre na vida fora do ambiente escolar:

> A escola, assim, ocupa-se da alfabetização em sua dimensão restritiva, isto é, ler é entendido como sinônimo de decodificar; escrever, por sua vez, significa copiar, e, para tanto, o sujeito precisa dominar uma série de habilidades, tais como coordenação visual motora, orientação espacial,

> etc. Essa visão reducionista de alfabetização traz como resultado, para dentro da escola, a desconsideração das práticas sociais mais amplas, nas quais a leitura e a escrita são necessárias e efetivamente colocadas em uso. (ASSOLINI; TFOUNI, 2007, p. 56).

No tocante ao letramento, o problema se encontra enraizado no conceito de alfabetização, cujos equívocos derivam da distância existente entre conceito e práticas, amplamente observado na pesquisa acadêmica e também junto à mídia (SOARES, 2004). Ao abordar as competências de leitura e escrita, a mídia geralmente utiliza termos e expressões inadequados, a exemplo de "semianalfabetos", "iletrados" e "analfabetos funcionais". Já nas produções acadêmicas, as tentativas de diferenciar os conceitos de alfabetização e letramento tendem a não contribuir para uma adequada distinção conceitual.

Objetivando evitar essas equivocações, a compreensão é de que nem a alfabetização precede necessariamente o letramento, nem deve haver uma inteira dissociação entre um processo e o outro. A aquisição do sistema convencional de leitura e escrita – a alfabetização em si – deve ocorrer simultaneamente ao desenvolvimento de competências e habilidades para utilizar esse sistema em atividades cotidianas, nas práticas sociais e interações humanas a envolvê-lo, consubstanciando o letramento propriamente dito:

> Embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, consequentemente, procedimentos diferenciados de ensino. Sobretudo no momento atual, em que os equívocos e

> falsas inferências anteriormente mencionados levaram alfabetização e letramento a se confundirem, com prevalência deste último e perda de especificidade da primeira, o que se constitui como uma das causas do fracasso em alfabetização que hoje ainda se verifica nas escolas brasileiras, a distinção entre os dois processos e consequente recuperação da especificidade da alfabetização tornam-se metodologicamente e até politicamente convenientes, desde que essa distinção e a especificidade da alfabetização não sejam entendidas como independência de um processo em relação ao outro, ou como precedência de um em relação ao outro (SOARES, 2004, p. 15).

Ao contrário de uma visão fragmentada em torno da alfabetização e do letramento, em que um processo é colocado em detrimento do outro, a prática pedagógica deve ser orientada e baseada em referências e fundamentos que priorizem uma consonância entre esses dois processos, sem qualquer prevalência de um sobre o outro, ou seja, considerá-los como irredutíveis e complementares entre si.

Neste sentido, não caberia admitir o letramento sem a ocorrência da alfabetização, mas é preciso considerar a circunstância na qual aqueles que não são alfabetizados apresentam certo grau de letramento, ou seja, as pessoas geralmente se encontram inseridas nos diversos contextos socioculturais, o que propicia um conhecimento básico e comum no universo do letramento:

> Existe um conhecimento sobre a escrita, que as pessoas dominam, mesmo sem saber ler e escrever, que é adquirido, desde que estas estejam inseridas em uma sociedade letrada. Consequentemente, pessoas que vivem em sociedades

> letradas não podem ser chamadas, em hipótese alguma, de iletradas, mesmo que não dominem o sistema de escrita desta sociedade e, em decorrência, sejam não alfabetizadas (ASSOLINI; TFOUNI, 2007, p. 57).

Existem diversos modos de convivência das pessoas, mesmo aquelas não alfabetizadas, com a escrita e as situações de letramento em geral que possibilitam as interações sociais. Apesar de não conseguir codificar e decodificar as palavras, essas pessoas buscam a expressão pela linguagem oral, assim como pela compreensão e utilização de outros códigos simbólicos. Considerando, por exemplo, a realidade das crianças que se encontrem no processo de alfabetização, mas ainda não estejam devidamente alfabetizadas, tais crianças poderão realizar atividades que envolvam conhecimentos alfabéticos com os quais já tenham tido algum tipo de contato. Numa ligação orgânica com a alfabetização, esses conhecimentos iniciais do letramento, os quais as crianças já possuem, poderão ser aprofundados e consolidados.

Uma melhor compreensão dos processos de alfabetização e letramento, discernindo-os e ao mesmo tempo reconhecendo suas interfaces mediadoras, se torna imprescindível para uma possível reorientação da prática pedagógica. Nesse sentido, "o modelo de educação que funciona verdadeiramente é aquele que começa pela necessidade de quem aprende e não pelos conceitos de quem ensina" (CUNHA, 2017, p. 63). O que pressupõe, antes de tudo, o empenho da professora alfabetizadora no sentido de enxergar e considerar as necessidades concretas das crianças em sala de aula.

O conjunto de problemas relacionados às noções e práticas de alfabetização requer não apenas um resgate histórico e descritivo das políticas públicas já implementadas no País; mas, sobretudo, uma reflexão acerca das rupturas, incertezas e descontinuidades

inerentes a tais políticas. Trata-se de chamar a atenção para a dificuldade em eliminar o analfabetismo no Brasil, com a garantia de um patamar básico de qualidade, apesar dos eventuais avanços nas políticas de universalização do acesso, promoção da permanência na escola e melhoria das condições gerais de ensino na Educação Básica.

Dentre as políticas públicas e programas de alfabetização implementados na última década no Brasil, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012 pelo Ministério da Educação (MEC), obteve uma maior amplitude e abrangência político-institucional. Em parceria com as universidades públicas, este Pacto foi desenvolvido pelas diversas esferas governamentais, desde a União até os municípios, os quais se comprometeram em assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, correspondendo ao 3º ano do Ensino Fundamental.

O PNAIC tinha como base os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, consistindo na oferta de formação continuada para professores da Educação Básica que fazem parte do ciclo de alfabetização, integrado pelo primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental. O objetivo era promover a reflexão sobre a alfabetização e a prática docente, contribuindo para a formação dos professores alfabetizadores, a partir da integração de materiais, currículos e ações pedagógicas. As ações do Pacto foram divididas em quatro eixos: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações e gestão; controle social e mobilização.

Nesse programa, a formação continuada dos professores alfabetizadores envolvia cursos presenciais, com duração de dois anos e uma metodologia dividida entre estudos teóricos e atividades práticas. Tal formação foi conduzida por professores orientadores de estudo, vinculados às próprias redes de ensino, cuja capacitação

ocorreu em cursos com duração de 200 horas, promovidos por universidades públicas.

Visando a melhoria da prática docente, as atividades de formação continuada do PNAIC apresentavam a seguinte dinâmica: o início de cada uma coincidia com a retomada do encontro anterior, feita por relatores escolhidos a cada encontro; na sequência, havia a socialização das atividades para serem desenvolvidas em casa ou em sala de aula, de acordo com uma proposta de trabalho, de maneira a contemplar as etapas de planejamento e a análise das atividades destinadas à capacitação da professora alfabetizadora.

O Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012a) menciona algumas dificuldades que a educação brasileira tem enfrentado, a exemplo da definição quanto à idade mais adequada para ingresso das crianças no Ensino Fundamental e das avaliações instituídas em larga escala na Educação Básica, como é o caso da Prova Brasil. O documento aponta, também, a necessidade de estabelecer os parâmetros e os resultados esperados para os anos iniciais da Educação Básica, além de encontrar explicações objetivas e estratégias eficientes para melhorar a aprendizagem dos educandos. A expectativa prevalente seria alcançar aquilo que se entende por qualidade no ensino, tão exaltada nos documentos oficiais, mas pouco definida em sua referencial-fundamentalidade efetiva no plano concreto da educação.

Os documentos do PNAIC chamam a atenção para as necessidades e singularidades de cada criança, em função das principais aprendizagens esperadas para os subsequentes anos escolares. No planejamento pedagógico e na composição curricular, contemplam-se a compreensão e produção, tanto na escrita quanto na oralidade, sobre diversas temáticas e gêneros textuais que contribuem para ampliar e aprofundar as práticas de letramento, com o desen-

volvimento da autonomia de leitura e escrita, habilidades a serem consolidadas nos três anos iniciais do Ensino Fundamental:

> Em primeiro lugar, é fundamental contar com professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar. Um segundo fator importante é a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos apropriados e que estimulem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas. Todavia, não basta dispor desses materiais, é fundamental que os professores saibam manuseá-los e extrair dos conteúdos o máximo de possibilidades para dinamizar as aulas e alcançar os objetivos da alfabetização em cada ano. Por fim, mas não por último, destaca-se que o êxito do processo de alfabetização reside também na capacidade de acompanhar continuamente o progresso da aprendizagem das crianças, por meio de avaliações contínuas, que podem ser baseadas em observações e registros sistemáticos de cada criança, bem como por avaliações estruturadas, a exemplo da Provinha Brasil (BRASIL, 2012a, p. 20-21).

Apesar de estabelecer a necessidade de "avaliações contínuas" das aprendizagens esperadas, principalmente, em relação às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, o referido Pacto se distancia de uma práxis educativa, no sentido verdadeiro do que é coletivo, comum e de fato público. Esta distância também se refere à qualidade advinda da consideração dos sujeitos envolvidos no processo educacional, estudantes e professores num primeiro plano, sem

deixar de lado uma gama bem maior de sujeitos de acordo com a amplitude de escala das coletividades educacionais e humanas consideradas.

O distanciamento entre as políticas educacionais e a realidade vivenciada na sala de aula e na escola, pelos estudantes e professores, tem sido uma conhecida questão histórica com consequências preocupantes. Entre outras questões, observam-se as diretrizes que tentam estabelecer uma padronização e um nivelamento das inúmeras capacidades das crianças nas chamadas "habilidades e competências", dificultando a percepção desse imenso potencial humano, suas perspectivas e as devidas responsabilidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, além dos possíveis resultados aguardados. Além disso, as condições básicas de exercício profissional no magistério encontram-se em crescente precarização e não se vislumbram alternativos horizontes, afetando a capacidade das professoras alfabetizadoras de gerar um "excedente" a partir da sua relação pedagógica e educativa com os alunos.

Por fim, prevalecendo modelos importados e não situados na realidade educacional brasileira, a avaliação em todos os níveis de ensino virou um tipo de "corrida" em direção a performances quantitativas, o que torna o estudante apenas um número ou código para garantir acesso a recursos e render estatísticas positivas em prol das diferentes político-institucionalidades, desconsiderando a humana condição dos estudantes, professores e tantas outras pessoas que vivenciam as diversas ambiências educacionais.

Retomando a apreciação do PNAIC, a partir dos objetivos definidos para a formação de professores, percebe-se a ausência de imprescindível conteúdo referencial-fundamental no processo de alfabetização das crianças:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE [Programa Nacional Biblioteca na Escola] do Professor e outros textos publicados pelo MEC; 2. Aprofundar compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento; 3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; 4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula; 5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD [Plano Nacional do Livro Didático]; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; 6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento; 7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; 8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças; 9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC; 10. Compreender a importância da literatura nos

> anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula; 11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos; 12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita (BRASIL, 2012b, p. 28).

A formalização desses objetivos procura estabelecer um inventário exaustivo de todos os elementos que a professora precisa dispor para cumprir o seu papel de alfabetizadora, não obstante desconsiderar as diferenças e desigualdades existentes entre os docentes envolvidos no processo de alfabetização. Por outro lado, permanecem as inconsistências teórico-metodológicas nos objetivos fundamentais do PNAIC, com a patente imprecisão conceitual relativa às noções de alfabetização e letramento, além do excessivo empirismo que move as práticas pedagógicas.

O processo de formação docente ainda carece de um conteúdo referencial-fundamental que propicie às professoras e professores a orientação e a base imprescindíveis para o desenvolvimento do seu fazer pedagógico e educativo na alfabetização. Em relação à formação inicial e continuada dos professores, o PNAIC apresenta a seguinte avaliação:

> O professor é uma figura central e determinante no processo de alfabetização. No Brasil, há registros de professores alfabetizadores com formação pouco consistente ou até mesmo in-

> completa, com vínculos de trabalho precários e com raras oportunidades de participar de cursos de formação continuada. Não são raros os casos em que o professor designado para as turmas de alfabetização é o professor com menos experiência. Há também casos em que os professores que podem escolher a turma em que estarão lotados preferem não permanecer nas turmas de alfabetização. Por isso, é fundamental assegurar uma formação inicial e continuada que valorize a trajetória profissional, mas que torne esta etapa de ensino mais atrativa para os professores, assegurando as condições necessárias para que eles desempenhem seu trabalho com competência e entusiasmo. Dessa maneira, entende-se que a formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. Isso só é possível quando a formação é integrada ao cotidiano da escola, com garantia de ambiente adequado e tempo para os momentos individuais e coletivos de estudo, sem prejuízo dos dias e horas letivos, assegurando os direitos dos estudantes (BRASIL, 2012a, p. 23).

Nota-se uma espécie de silêncio sobre o que será efetivamente providenciado para possibilitar as requeridas mudanças nesse processo de formação de professores. Novos horizontes e novos cenários são antecipados do ponto de vista ideal, numa criativa e produtiva integração entre os processos de formação e o funcionamento

das escolas em suas respectivas atividades cotidianas, sem explicitar os agentes que serão responsáveis pela concretização de tão expressivas visões transformadoras. Os delineamentos apontados na citação acima carecem de referências e fundamentos para se pensar e agir de modo diferente, servindo de orientação e base na perspectiva de ultrapassar os atuais impasses no processo de alfabetização.

O discurso do PNAIC sobre o processo de alfabetização tende a provocar muita insegurança entre as professoras, pois apresenta uma série de demandas pedagógicas genéricas e fragmentadas, sem propor uma referencial-fundamentalidade do processo educacional:

> [...] existem vários métodos e estratégias de alfabetização, todavia, é importante destacar que as novas demandas colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Portanto, os métodos e estratégias que levam as crianças a somente apropriar-se do sistema de escrita, encarando-a como um código a ser memorizado, é insuficiente para suprir tais demandas. Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças (BRASIL, 2012a, p. 19-20).

No Manual do PNAIC, há um conjunto de prescrições sobre o processo de formação de professores para a alfabetização, enfatizando os princípios da interdisciplinaridade e a inclusão:

> [...] a formação continuada dos professores alfabetizadores precisa garantir, dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento. A alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para todos os alunos. Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente. A formação precisa garantir ainda o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo (BRASIL, 2012a, p. 23-24).

As professoras alfabetizadoras devem planejar situações que permitam a aquisição do sistema de escrita alfabética a partir dos materiais distribuídos nas escolas pelo MEC, recorrendo a atividades lúdicas organizadas em torno de objetivos bem definidos. Precisam realizar, também, uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática e Ciências. Apesar de participar e executar as atividades sugeridas nos Encontros do PNAIC, as professoras e professores muitas vezes não adotam essas recomendações nas suas práticas docentes em sala de aula. O que se observa mesmo é uma fragmentação das práticas de alfabetização desenvolvidas na escola, sem qualquer perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conhecimentos.

O PNAIC, em linhas gerais, estimulava a reflexão e mostrava exemplos de práticas pedagógicas a partir de sequências didáticas elaboradas de acordo com as necessidades do processo de alfabetização. Em contrapartida, reforçava uma tendência tecnicista na educação, enfatizando os instrumentos tecnológicos de ensino e aprendizagem, sem considerar o forte impacto dessa instrumentalização nas relações entre os sujeitos do processo educacional, principalmente quando se tratam de crianças. Ao invés de serem fortalecidas, as melhores características humanas de tais crianças tendem a ser esvaziadas do sentido mais generoso e propriamente humano da existência.

Mesmo deslocado em suas finalidades, o PNAIC foi um dos poucos espaços em que os professores alfabetizadores discutiam práticas pedagógicas e novas metodologias de ensino-aprendizagem. Apesar do seu caráter tecnicista, ainda permitia interações entre as professoras e professores, com o correspondente compartilhamento de experiências pedagógicas e educativas. Durante a realização dessa pesquisa-ação, o Pacto começou a enfrentar incertezas sobre a sua continuidade, redundando na suspensão das bolsas de auxílio financeiro[6], o que desmobilizou ainda mais as professoras e professores.

6 Entre as dificuldades enfrentadas, à época, para a implementação efetiva do Pacto, destaca-se o adiamento do cumprimento da Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que estabelecia as categorias para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa, bem como a Portaria nº 90, de 06 de fevereiro de 2013, na qual constava o valor das bolsas para quem participasse da formação continuada oferecida pelo PNAIC. Estas portarias previam bolsas de estudo mensais para os orientadores de estudo do Fundo Nacional de Educação (FNDE), assim como para os alfabetizadores, tendo por finalidade subsidiar o deslocamento dos professores.

Além de todas essas questões conceituais e políticas relativas ao PNAIC, persiste uma realidade preocupante, embora camuflada e escondida, que diz respeito ao expressivo contingente de crianças não alfabetizadas "presentes" nas escolas e nas salas de aulas, sem perspectiva de concluírem o ciclo de alfabetização, deixadas à margem do processo educacional. Trata-se de uma realidade na qual as crianças comparecem à escola, copiam as tarefas, recebem a merenda, vivenciam o intervalo do recreio e, depois disso, ficam apenas aguardando a hora de ir embora para casa.

Na trajetória escolar, essas crianças são enquadradas como "estudantes indisciplinados", estigma que aflora nas diversas frustações acumuladas, entre outras questões, em virtude de ocuparem as últimas cadeiras e filas na sala de aula, sendo geralmente alijadas de contatos e relações de afeto envolvendo professores e estudantes. Existem, ainda, algumas crianças que apresentam sintomas de distúrbios ou patologias; entretanto, elas não dispõem do devido diagnóstico e laudo médico, elementos necessários para um eventual acompanhamento especializado extraclasse, sem o qual fica ainda mais difícil a inserção delas em atividades desenvolvidas no processo de alfabetização.

Além das situações acima explicitadas, caberia levar em conta que a formação inicial dos professores costuma enfatizar o *como* ensinar, em detrimento de relações mais humanas a serem estabelecidas entre o professor e seus alunos no espaço da sala de aula, de maneira a salientar o papel referencial-fundamental exercido pelo afeto.

As práticas pedagógicas esvaziadas do imprescindível afeto e sujeitas a concepções teóricas equivocadas tendem a resultar em insuficiências cumulativas dentro do processo de alfabetização das crianças em idade escolar.

Ao negligenciar os elementos emocionais e afetivos nas interações entre os sujeitos, constitutivos do intercâmbio orgânico entre humanidade e natureza livre, desconsidera-se a plenitude da mais genuína condição humana. Segundo Cunha (2017), o aprendizado primordial resulta das relações que estabelecemos uns com os outros e das experiências vivenciadas no decorrer do tempo. Mesmo sem o devido acesso às fontes de informação e conhecimentos sistematizados, os aprendizados derivados da convivência coletiva continuam a se efetivar.

Um contingente significativo de crianças não alfabetizadas, praticamente invisíveis em suas necessidades e enxergadas apenas como um problema cuja solução tem sido postergada, fica à margem das interações coletivas e de letramento exatamente por essas insuficiências dentro do processo de alfabetização. A ausência de relações afetuosas origina um círculo vicioso em que as professoras começam a ignorar essas crianças, seguindo o curso dos seus planejamentos pedagógicos, enquanto a presença desses alunos na escola justifica-se apenas por fatores alheios às questões educativas. Do ponto de vista da educação, o que precisaria ser mais referencial-fundamental deixa de ser considerado:

> Percebe-se que, quando se fala em fracasso na educação, é porque durante décadas o afeto ficou fora da sala de aula, proporcionando o tecnicismo a dicotomia entre razão e emoção, o reducionismo arbitrário e a aferição do valor do conhecimento mais pelo seu individualístico poder de trânsito no mundo do que pelo seu poder de satisfação pessoal no compartilhar de saberes (CUNHA, 2017, p. 30).

Na ambiência educacional da alfabetização, o afeto ainda permeia a ação dos sujeitos envolvidos, evitando instauração de uma relação puramente instrumental entre professoras e alunos. Dentro de suas possibilidades e variando muito de caso a caso, a família é o ponto de partida para estabelecer e promover os cuidados necessários com a criança. O que acontece nas interações familiares, baseadas nas ações e sentimentos de afeto e generosidade, pode vir a encontrar ressonância nos ambientes escolares, especialmente na sala de aula.

Semelhante ao que acontece na natureza, entre a família e a criança precisam ser gerados cuidados e afetos que implicam em uma relação de sustentabilidade imprescindível à reprodução da espécie humana, sem a qual se tornaria até admissível a hipótese extrema de extinção desta espécie.

Nesse sentido, a criança requer uma série de cuidados e demonstrações de afeto no processo de aprendizagem humana, o que prova certo fascínio nos adultos e aumenta a possibilidade de intensificação dos afetos já demonstrados. Sempre provoca encantamento ver uma criança dando seus primeiros passos na vida; começando a falar as primeiras palavras, com toda a sua graça e espontaneidade. Até mesmo quem é mais resistente a externar afetos, cede às evocações desses sentimentos.

No contexto escolar, as demonstrações de cuidados e afetos pela família adquirem diferentes facetas. Por maiores que sejam as interferências de fatores socioculturais conflituosos, nesta etapa a professora alfabetizadora conta com presença e participação mais efetivas dos pais, familiares ou responsáveis, ao contrário do que costuma acontecer nos anos subsequentes do Ensino Fundamental. Observam-se, ainda, fortes demonstrações de afeto entre pais e filhos, de maneira a estabelecer um elo entre os cuidados recebidos pela criança no seio familiar e aqueles que devem pontuar

uma práxis educativa convergente com sentido verdadeiro[7] do que é coletivo.

Nessa etapa, as manifestações de afeto são abundantes e as crianças procuram reproduzir, com suas novas professoras, relações muito próximas àquelas estabelecidas na Educação Infantil, o que corresponde a um prolongamento do afeto no âmbito da família. Quanto à disponibilidade da professora alfabetizadora para pensar e agir com base no afeto, considera-se uma associação procedente com a própria história emocional e afetiva da docente até chegar à adultez.

Uma docente que enfrenta, cotidianamente, situações e problemas concretos para alfabetizar, sobre os quais não existem ideias e conceitos precisos, segue um caminho quase intuitivo na tentativa de cumprir o seu papel educativo. A professora tem a possibilidade de tecer, nesse movimento do real para as formulações conceituais, uma unidade mais orgânica entre teoria e prática a ser caracterizada como uma práxis efetiva e intensificada de alfabetização das crianças.

Nessa tessitura, aspectos qualitativos, a exemplo de uma postura docente mais afetuosa e criativa conjugada com maior abertura para a autoavaliação, são imprescindíveis na perspectiva de uma produção docente de verdadeira qualidade e sentido coletivo, de maneira a exigir saberes referenciais e fundamentais a serem materializados a partir de uma ressignificada práxis educativo-coletiva.

---

7 Neste livro, a palavra "verdadeiro" é recorrente e coincide com a qualificação do processo educacional sobre produzir, de modo ético-científico, conjugando gratuidade da natureza com generosidade humana, na perspectiva de que alunos e professores – ao se depararem com esta novidade – enxerguem e se convençam acerca do *verdadeiro sentido do que é coletivo*, ou seja, *tudo o que não emerge e não se mantém por si mesmo, mas tem que existir*, tendo por condição mais básica a realidade da *prole humana naturalmente ainda autoinsustentável* (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016).

Tardif (2010, p. 49) menciona os saberes experienciais relacionados ao caráter intuitivo das práticas docentes:

> Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhece-la, mas, se interagem a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Em geral, os professores precisam lidar com um conjunto de elementos emocionais e afetivos inerentes ao processo educacional, muito embora seja uma realidade pouco considerada ou inclusive negada pelas práticas pedagógicas, peculiarmente na alfabetização. Ao serem perpetuadas em seu caráter mecânico, essas práticas carecem de orientação e base condizentes com a humanização, supervalorizando métodos e técnicas, com uma perversa absolutização do *como* ensinar.

Em contrapartida, a práxis desenvolvida nessa pesquisa-ação parte do pressuposto de que instrumentos metodológicos e dispositivos técnicos não deveriam se sobrepor aos elementos essencialmente humanos do processo educacional. Cunha (2017, p. 37) constata insuficiências no histórico afetivo dos estudantes e indica

a necessidade de mediação educacional que possibilite a renovação dessas vivências:

> Não será somente adquirindo habilidades acadêmicas que o discente reeditará as lembranças negativas, mas principalmente na aquisição de habilidades sociais. Poderá chegar à escola com seu histórico afetivo dizendo-lhe que não é capaz, mas, na convivência escolar, há grandes oportunidades da sua história ser reescrita, desde que ela promova a sua autoestima. Reeditar as lembranças não é revivê-las diferentemente, mas demandar novas vivências a partir das experiências passadas, que eduquem e produzam qualidades para a superação dos desafios futuros.

As prevalentes práticas pedagógicas no processo de alfabetização tendem a reforçar as dificuldades e problemas enfrentados pelas crianças, o que restringe a potencialidade das relações mais humanizadas e provoca a proliferação de estigmas, condutas excludentes e situações de conflito no cotidiano escolar.

Assim como em qualquer outra modalidade educacional, as relações movidas pelo afeto, em sua diversidade, propiciam um melhor direcionamento do processo pedagógico e educativo por parte da professora alfabetizadora, proporcionando uma atitude criativa em relação ao desenvolvimento dos estudantes na ambiência escolar. No entendimento de Cunha (2017, p. 51),

> Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechados às possibilidades acadêmicas. Considerando o

> nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz.

Valorizar afeto e sentimentos no contexto da educação de crianças pressupõe autoconvencimento a proceder da professora alfabetizadora, mediante a possibilidade de ressignificar as suas práticas pedagógicas no sentido de uma práxis educativo-coletiva e ético-científica, com a qual tais elementos afetivos e sentimentais sejam mobilizados em favor do horizonte da dignidade humana.

A *Práxis Educativo-Coletiva*, nas suas referências e fundamentos sintetizados nos *Cinco Saberes da PEC*, propõe uma ético-cientificidade para a educação. Assim, o desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança em processo de alfabetização passa a contar com um objeto mediador de conhecimento para reduzir tendências fragmentadoras de conteúdo, distantes das necessidades dos sujeitos e das condições objetivas do processo educacional.

Com esse objeto mediador de conhecimento, a professora alfabetizadora dispõe de um conteúdo eminentemente educativo e humanizador para orientar e basear todo o processo de alfabetização, sem deixar de considerar os elementos afetivos com os quais as crianças já convivem em diferentes ambiências.

Em síntese, esse conteúdo humanizador da Práxis Educativo-Coletiva serve também para orientar e basear a aprendizagem das crianças, tendo em vista que os *Cinco Saberes da PEC* favorecem clareza de entendimento quanto à consideração prioritária destas crianças em todo o processo educacional; portanto, devendo ser o foco principal de atenção e cuidados da professora alfabetizadora.

3

Sala de aula da alfabetização: *aplicações da Práxis Educativo-Coletiva*

Os itinerários percorridos durante a pesquisa-ação envolveram um conjunto de elementos e instrumentos pedagógicos, bem como os resultados de sua efetiva aplicação na ambiência educacional em foco. Trata-se do desenvolvimento de um processo de alfabetização ressignificado, ao considerar a criança na sua integral e humana condição de existência, graças à aproximação com os Cinco Saberes da PEC voltados para qualificar o processo educacional, o que pressupôs consubstanciar uma perspectiva diferenciada em comparação com as práticas educativas até então realizadas, geralmente inscritas dentro de uma visão fragmentada da criança e do processo de alfabetização.

Ambiência da pesquisa-ação

O contexto em que se inscreve a presente pesquisa-ação diz respeito à Alagoa Grande, município localizado na Região do Brejo Paraibano e situado na encosta da Serra da Borborema. Com um clima quente e úmido, a 113 quilômetros da Capital João Pessoa e a 60 quilômetros de Campina Grande, o município possui mais de 28 mil habitantes. No Século XIX, vivenciou um crescimento econômico baseado na agricultura e nos engenhos de cana-de-açúcar, atividade com um forte impacto ambiental sobre a Mata Atlântica que predominava na região. Atualmente, a sua economia está centrada no comércio local, artesanato e produtos ainda ligados ao cultivo e produção da cana-de-açúcar, como é o caso da cachaça e da rapadura.

O nome do município é atribuído a uma grande lagoa situada no centro da cidade, chamada de "Lagoa do Paó", em torno da qual foram erguidas as primeiras habitações, formando seu núcleo urbano original. Na zona rural, Alagoa Grande possui dois distritos, Zumbi e Canafístula, além da Comunidade Quilombola de "Caiana dos Crioulos"[8]. Entre as personalidades que marcam a história da cidade, destacam-se a líder sindical Margarida Maria Alves, assassinada em virtude da sua luta em prol dos trabalhadores rurais da região, e o cantor e compositor Jackson do Pandeiro, uma das maiores referências da música popular nordestina e brasileira.

O Distrito de Zumbi, onde se situa a escola na qual foi realizada a pesquisa-ação, tem aproximadamente cinco mil habitantes e está localizado na zona rural, a 12 quilômetros do centro urbano

8 Esta comunidade Quilombola tem desenvolvido ações que visam o fortalecimento de sua visibilidade e identidade cultural, cujas expressões já foram objeto de diversas produções musicais e audiovisuais.

de Alagoa Grande-PB, cuja existência de equipamentos e serviços sinalizam um processo básico de urbanização: escola e creche municipais; postos de saúde e dos Correios; escritório da CAGEPA (Companhia de Água e Esgotos da Paraíba), além dos estabelecimentos comerciais, com produtos de alimentação, higiene, limpeza, perfumaria e vestuário. Como de costume nas cidades do interior do Nordeste, tem uma Igreja Católica na praça central e uma série de pequenas igrejas evangélicas espalhadas pelo Distrito. A agricultura ainda representa a principal atividade econômica e fonte de renda para os moradores da localidade.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Cândido Régis de Brito, inaugurada em 1979, oferece turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano). Até o momento em que foi realizada essa pesquisa-ação, possuía a seguinte estrutura física: secretaria; sala dos professores; nove salas de aula; cozinha com dispensa e depósito; cinco banheiros para os estudantes; um banheiro para uso exclusivo de professores e servidores; um pátio coberto; uma quadra poliesportiva inacabada e sem condições de uso por parte dos estudantes. Inexistiam, naquele momento, biblioteca, sala de informática e de audiovisual.

Devido à insuficiência de salas de aula em relação ao número de estudantes matriculados, as turmas de Educação Infantil e a Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) funcionavam em um prédio da Associação de Moradores do Distrito de Zumbi, localizada a cerca de trezentos metros da escola. Trata-se de uma escola do campo cadastrada à época no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), Programa Dinheiro Direto na **Escola** (PDDE Escola do Campo) e Mais Educação. Em 2017, registrou um total de 559 alunos matriculados.

Os sujeitos da pesquisa-ação

Nessa pesquisa-ação foi considerada a turma do 1º Ano do Ensino Fundamental, composta inicialmente por 20 (vinte) crianças regularmente matriculadas em 2017, com idades entre 6 e 10 anos, sendo 09 (nove) do sexo feminino e 11 (onze) do sexo masculino, dentre as quais haviam novatas (nove) e retidas (onze). Em agosto desse mesmo ano, foram registradas duas transferências nesta turma; além disso, havia uma criança com laudo médico atestando Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e outra criança surda.

Enquanto a criança com TDAH fazia uso da Sala de AEE, a criança surda não recebia uma atenção devidamente especializada. Neste último caso, ela não tinha proficiência na Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma circunstância explicada, em parte, pela dificuldade de aceitação da família, que alegava a possibilidade de a criança ouvir por meio de um implante auditivo, embora o aparelho estivesse com defeito há mais de dois anos. No decorrer do ano letivo, outra criança da turma também passou a receber atendimento especializado, pois apresentou diagnóstico apontando transtorno mental de grau leve.

As crianças da turma apresentavam características peculiares, a exemplo de uma relativa heterogeneidade de condições socioeconômicas e diferentes graus de participação e engajamento das famílias nas atividades escolares. Alguns estudantes recebiam de seus familiares os devidos cuidados em relação à higiene pessoal, ao provimento do material escolar e do lanche, além do imprescindível deslocamento diário do estudante até a escola.

Por outro lado, existiam crianças na turma que não recebiam os devidos cuidados de seus familiares, constituindo distintas realidades que precisavam ser bem situadas no processo educacional. Mesmo que não represente o único fator determinante, os estudantes

que se encontravam na faixa etária compatível com o ano de ensino geralmente recebiam os maiores cuidados dos familiares ou adultos responsáveis.

A constatação de problemas familiares que afetavam alguns os estudantes matriculados na turma, desde a separação e falecimento de pais à exposição das crianças a conteúdos pornográficos, demandou desta professora alfabetizadora uma maior interação com as respectivas famílias, prevenindo possíveis desentendimentos e conflitos na ambiência educacional. Apesar dessas dificuldades enfrentadas, o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo das crianças da turma foram satisfatórios ao longo do ano letivo.

Foi possível observar que até mesmo as crianças com maiores dificuldades de aprendizagem, algumas delas na situação de retida, demonstraram boa aceitação das atividades pedagógicas e educativas desenvolvidas em sala de aula, o que contribuiu para a efetivação do planejamento diário. Os educandos estavam sempre dispostos a ouvir com atenção e interagir durante a apresentação dos conteúdos programados pela alfabetizadora, participando efetivamente das práticas de "contação" de histórias e dos jogos de apoio pedagógico.

Essa constatada efetividade em sala de aula também se estendeu à participação da turma nas atividades e eventos voltados para toda a comunidade da escola, merecendo inclusive menções de reconhecimento pelo comportamento e respeito demonstrados com os colegas das demais turmas.

Em 2017, foram realizadas quatro reuniões com a presença da família ou responsáveis legais, tendo um registro de presença bem satisfatório. Enquanto a primeira reunião aconteceu no início do ano letivo, as demais reuniões ocorreram ao final de cada bimestre, o que possibilitou ampliar o devido acompanhamento da vida escolar das crianças pelos seus respectivos familiares e responsáveis.

O processo educacional: resultados da aplicação dos instrumentos didático-pedagógicos

Os recursos e instrumentos didático-pedagógicos empregados durante a pesquisa-ação foram, essencialmente, Cantigas de Roda, Banco de Imagens, Jogos de Apoio Pedagógico, Caderneta de Registros de Aprendizagem (O que aprendi hoje?) e Relatórios Individuais. Devido ao alheamento que prevalecia nas práticas pedagógicas anteriores de alfabetização, tais instrumentos tinham uma aplicação restrita, em seu alcance e potencialidade, tendo em vista o que é mais referencial-fundamental na educação, principalmente de crianças. Além disso, as dúvidas da pesquisadora sobre a própria capacidade de mediar esse aprendizado foram dissipadas no momento em que se tornou imprescindível a decisão de alfabetizar todas as crianças.

Trata-se de decisão no sentido de ressignificar todo o processo educacional e pedagógico, pois considerou outras possibilidades e alternativas de aplicação para os instrumentos até então utilizados e, também, a proposição de novas abordagens dentro desse rol de atividades para concretizar o processo de alfabetização em foco.

No processo pedagógico anterior ao desenvolvimento da pesquisa-ação, a abordagem de conteúdos voltados para a alfabetização era dividida em três etapas. Na primeira etapa, apresentava-se um texto introdutório, de gênero variado e sem uma necessária conexão com os demais conteúdos da aula. Na segunda etapa, retirava-se do texto uma palavra-chave para introduzir o conhecimento das letras e sílabas. A terceira etapa consistia na aplicação de um conjunto de atividades selecionadas para trabalhar tais elementos de linguagem. Embora tenha obtido resultados pontuais com esse procedimento didático-pedagógico, do ponto de vista mais geral da turma, os resultados ainda eram considerados insuficientes, man-

tendo os índices de retenção registrados nas turmas correspondentes ao ciclo de alfabetização da escola.

A partir da inteiração sobre as referências e fundamentos dos Cinco Saberes da PEC, emergiu uma melhor percepção da criança no interior do processo de alfabetização em curso. Para a obtenção de resultados mais efetivos de aprendizagem, houve uma reestruturação dos recursos e instrumentos didático-pedagógicos, com objetivo de garantir novos e producentes horizontes humanamente educativos. Como exemplo desta reestruturação, passou a existir critério na escolha do texto introdutório utilizado na etapa inicial de abordagem de novos conteúdos, o qual incidiu em uma maior familiaridade das crianças com o gênero textual escolhido e também a sua possível interligação com os demais conteúdos abordados.

Cantigas de roda

As cantigas de roda foram utilizadas como modo de apresentação e contato inicial com as letras e suas respectivas famílias silábicas, fornecendo um conhecimento básico de construção da linguagem que permitiu a formação de palavras e frases completas. Estas cantigas extrapolam os espaços estritamente escolares, ao estabelecerem uma interface entre as dimensões lúdica e musical.

Por se tratar de um gênero textual e musical com o qual as crianças já estão familiarizadas, as cantigas de roda possibilitaram a memorização dos conteúdos das aulas e melhor assimilação das aprendizagens requeridas. Em consequência, o plano de curso foi reestruturado para utilizar tais cantigas na introdução de novos conteúdos em sala de aula.

A reestruturação da primeira etapa do processo pedagógico resultou, também, no redirecionamento da segunda etapa, em uma

espécie de círculo virtuoso. Cada cantiga de roda escolhida já estava previamente associada ao conteúdo especificado na lousa pela professora, atendendo ao critério de proposição de uma determinada palavra-chave como ponto de partida para cada aula específica.

Essa palavra-chave se tornou elo interdisciplinar relevante dentro dos conteúdos trabalhados. Partindo desta associação prévia entre cantiga de roda e determinada palavra-chave, foi possível planejar aulas com abordagem interdisciplinar, conforme exemplo apresentado no QUADRO 1.

QUADRO 1 – Conteúdos associados à Cantiga de Roda "O Trenzinho"

DISCIPLINA	**CONTEÚDO**
PORTUGUÊS	Letra T e suas sílabas
HISTÓRIA E SOCIEDADE	O trem "Maria Fumaça" que já existiu em Alagoa Grande-PB (história da estação e da linha férrea etc.) e a emancipação política do Município.
MATEMÁTICA	Adição, contagem etc.

FONTE: Pesquisa-ação desenvolvida pela professora.

Na terceira etapa de apresentação e abordagem de conteúdos, a principal mudança foi a revisão e ampliação do rol de atividades, sondando outras possibilidades mais significativas e lúdicas, para proporcionar acentuado envolvimento e participação das crianças. Durante essa dinâmica, a criança tinha acesso ao cartaz, à música e à versão reduzida no caderno. Conforme mostra o QUADRO 2, em toda cantiga de roda, pela mediação da professora, da palavra-chave inicial era possível se chegar à letra pretendida e, posteriormente, à família silábica, outras palavras e frases completas.

QUADRO 2 – Associação entre os conteúdos e as diversas cantigas de roda

DISCIPLINA	CONTEÚDO	CANTIGA
LETRAMENTO	Encontros vocálicos	“Cai Cai, Balão”
	Letra B e suas sílabas	“Boi da Cara Preta”
	Letra C e suas sílabas	“Caranguejo”
	Letra D e suas sílabas	“Doce mais Doce”
	Letra F e suas sílabas	“Pula a Fogueira”
	Letra G e suas sílabas	“Atirei o Pau no Gato”
	Letra H e suas sílabas	“Hoje é Domingo”
	Letra J e suas sílabas	Jacaré tá na Lagoa
	Letra L e suas sílabas	“Meu Limão, Meu Limoeiro”
	Letra M e suas sílabas	“Se essa Rua fosse Minha”
	Letra N e suas sílabas	“O Navio”
	Letra P e suas sílabas	“Pirulito que Bate Bate”
	Letra Q e suas sílabas	“5 Patinhos foram Passear”
	Letra R e suas sílabas	“O Rato”
	Letra S e suas sílabas	“O Sapo não lava o Pé”
	Letra T	O Trenzinho
	Letra V	“A Galinha do Vizinho”.
	Letra X	“Peixinho do Mar”.
	Letra Z	“Terezinha de Jesus”.
	Letras CH	“Carrocinha”.
	Letras NH	“Borboletinha”.
	Letras LH	“Sapo Cururu”.

NATUREZA	Nosso corpo	“Cabeça, Ombro, Joelho e pé”
	Higiene	“Banho é Bom”
	Seres vivos e não vivos	“Peixe Vivo”
	As plantas	“Alecrim”
	Alimentação saudável	“Meu Lanchinho”
	A água	“Fui no Itororó”
	O solo	“Meu Pintinho Amarelinho”
	Os animais	“Seu Lobato”
HISTÓRIA E SOCIEDADE	Eu e meus colegas	“O Cravo e a Rosa”
	Dia do Índio	“Indiozinho”
	São João	“O Balão vai Subindo”
	Tipos de moradia	“Era uma Casa”
	Dia do Amigo	“Abraço Bom”
	Abolição da Escravatura	“Escravos de Jó”
	Folclore	“Nana Nenê”
	Dia do Soldado	“Marcha Soldado”

FONTE: Pesquisa-ação desenvolvida pela professora.

A consideração das referências e fundamentos inerentes aos Cinco Saberes da PEC, pela professora alfabetizadora, propiciou uma maior atenção e cuidado em cada atividade apresentada, permitindo captar, em sala de aula, possíveis sinais, indícios e reações relevantes das crianças no processo de avaliação contínua. Ações que antes eram utilizadas apenas para alguns conteúdos, como a apresentação de cartazes acompanhada de textos introdutórios, passaram a ser um procedimento comum a todos os conteúdos. Mesmo recebendo uma cópia impressa das cantigas de roda, o que mais atraía a atenção das crianças era o cartaz, apresentado em tamanho ampliado e colorido.

Aquela maior atenção e cuidado com as sinalizações de efetiva aprendizagem ou não durante as aulas instigou a criatividade da professora, em todas as dimensões e aspectos que envolvem o processo de alfabetização, além de aguçar a percepção quanto à inescapável responsabilidade docente na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Essas características advindas da ressignificação da prática pedagógica em foco se contrapõem a uma tendência que ainda perdura no cenário atual da educação, ou seja, a tendência de levar o docente a se eximir da responsabilidade por eventuais "fracassos" ou "insucessos" dos estudantes na escola, cujo planejamento pedagógico transforma-se em uma espécie de escudo protetor. Nesse sentido, contar com recursos e estratégias bem elaborados, diversificados, criativos e lúdicos já garantiriam os resultados presumidos.

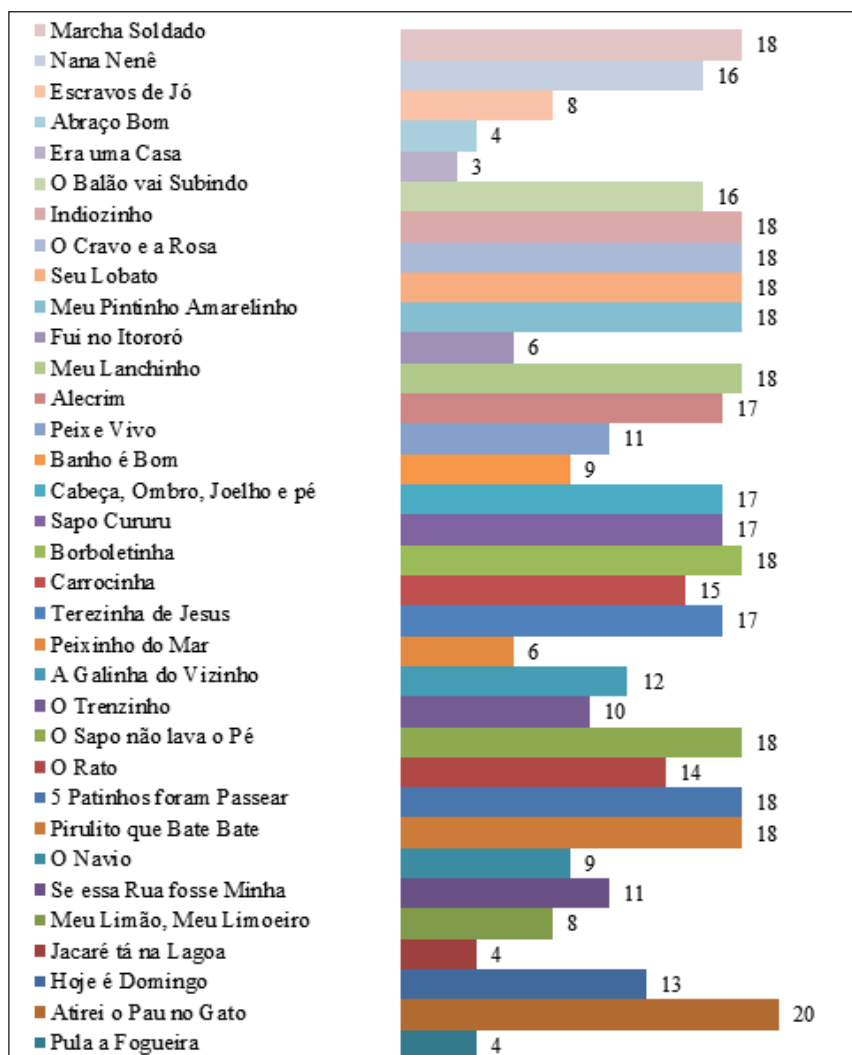
Caso os resultados insistam em não vir, é preciso admitir que o planejamento não foi devidamente situado nas necessidades e demandas efetivas do estudante. Ainda assim, continua a recair sobre a criança uma maior responsabilidade pelo próprio "fracasso escolar", como se a escola e o professor tivessem feito tudo o que era possível para evitá-lo. Aquilo que, na linguagem técnica, se traduz

na reprovação ou retenção é acompanhada de uma ameaça de evasão escolar que pode frustrar a imprescindível alfabetização dessa criança, com prováveis consequências excludentes em sua vida adula.

A utilização da Cantiga de Roda para introduzir o conhecimento das letras e estruturas silábicas mais simples ou complexas adotou como critério de escolha a familiaridade das crianças com este gênero textual e musical, considerado uma expressão oral de larga difusão devido à sua origem cultural e popular. O clima da sala de aula passava por uma considerável mudança nos momentos de apresentação e aprofundamento das Cantigas de Roda, tendo em vista o envolvimento completo das crianças.

A musicalidade e a ludicidade passavam a reger as interações dentro do coletivo educacional e logo permitiram a formação de dois grupos: o primeiro, integrado pelas crianças que conheciam a cantiga e cantavam juntas com a professora, enquanto o segundo grupo era constituído pelas crianças que não conheciam a cantiga, mas que tentavam acompanhar os demais colegas, balbuciando o som final das palavras e frases. Estes momentos da práxis pedagógica foram tão enriquecedores e interativos que afastaram qualquer sinal de algazarra ou apatia na sala de aula.

Na medida em que cada cantiga era inserida no trabalho pedagógico, observou-se que alguns alunos demonstravam familiaridade e conhecimento dessas músicas, permitindo seu uso dentro do processo de ensino-aprendizagem das letras e correspondentes famílias silábicas. É importante ressaltar que a maioria das cantigas de roda utilizadas era reconhecida por grande parte da turma, conforme apresentado no GRÁFICO 1.

GRÁFICO 1 – Número de crianças que já conheciam as cantigas de roda

FONTE: Pesquisa-ação desenvolvida pela professora.

Existe uma série de instrumentos e gêneros textuais que podem ser utilizados na introdução de conteúdos no processo de alfabetização, a exemplo de receitas, bilhetes e parlendas, os quais integram os componentes curriculares previstos para as turmas de 1º Ano. No entanto, os resultados advindos da utilização das cantigas de roda para tal finalidade têm sido relevantes porque evidenciam a interface entre o que as crianças já conhecem e aquilo que elas ainda não conhecem. Esta evidência mostra a maneira como se intensifica o processo de humanização e participação das crianças, aumentando as suas intervenções orais e a compreensão do código escrito.

FIGURA 1 – Cartazes de algumas cantigas de roda trabalhadas

FONTE: Pesquisa-ação com registros fotográficos da professora

Os dados e observações da pesquisa-ação apontam a existência de resultados cumulativos, em um processo consistente de desenvolvimento a vislumbrar o domínio do código escrito e da leitura

por parte das crianças. Esta consistência ultrapassa as expectativas que permeiam o planejamento tradicional das aulas, com seus objetivos específicos e critérios metodologicamente bem definidos, na perspectiva do *como* ensinar, que não deixa de ser necessário, embora não substitua aquilo que é mais referencial-fundamental no processo educacional, ou seja, *o quê*, *para quê* e *para quem* ensinar e aprender, mediante o sentido do que é verdadeiramente coletivo, comum e de qualidade.

Banco de imagens

A alfabetização marca uma fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que não constitui, simplesmente, uma mudança de nível de ensino, pois envolve dimensões determinantes no desenvolvimento cognitivo da criança. Nesse sentido, a ludicidade que prepondera na Educação Infantil tende a ser relativizada na fase de transição para o Ensino Fundamental, este último mais relacionado ao desenvolvimento técnico-instrumental necessário ao domínio do código escrito.

Nessa perspectiva, a educação considerada pública e mantida pelo Estado brasileiro, especialmente a Educação do Campo, padece de fragilidades agravadas pela ausência de livros didáticos que abordem os conteúdos de Natureza e Sociedade. Trata-se de mais um agravante a ser enfrentado pelas professoras alfabetizadoras que não contam com esse tipo de material didático para dinamizar e estabelecer as relações interdisciplinares entre os diversos conteúdos, dentro do processo de alfabetização. Portanto, a carência de material didático demandou a montagem de um “banco de imagens”, acervo visual comumente utilizado na introdução dos conteúdos, em suas respectivas relações interdisciplinares.

Esse acervo compreende imagens coloridas que despertavam a atenção das crianças por estarem relacionadas à sua vida cotidiana. As imagens abrangiam os diversos conteúdos especificados no planejamento das aulas e sempre eram impressas em duas opções de tamanho, reduzido ou ampliado, a depender do contexto didático-pedagógico de sua utilização.

Nos esforços requeridos para a criação desse acervo visual, foi considerado não só o tempo destinado à sua organização, como também a sensibilidade da professora que se faz necessária no momento de seleção das imagens mais adequadas, evitando ao máximo qualquer tipo de constrangimento, discriminação ou preconceito em relação à criança.

Assim, essas imagens norteavam e estimulavam a participação das crianças nas rodas de conversa, expressando suas diferentes percepções e vivências, observadas nas dúvidas, comentários e conhecimento prévio delas. Sobreveio nesta abordagem algo mais concreto para as crianças, partindo do existente e vivido até chegar às condizentes representações e ideias.

No ano letivo 2017, à exceção dos meses de julho e novembro, a introdução de novos conteúdos, dividida em três momentos, recorria-se as ilustrações do banco de imagens, conforme demonstrado no QUADRO 3, a seguir:

QUADRO 3 – Lista de conteúdos e momentos de apresentação das imagens

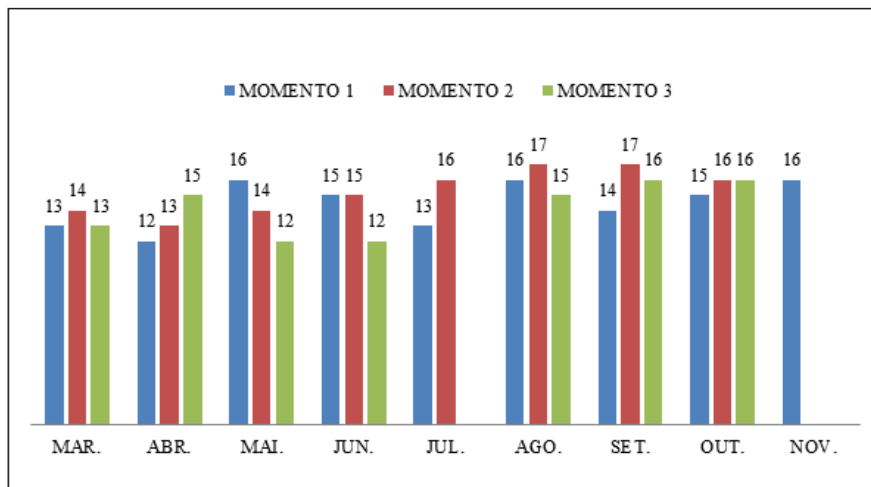
MÊS	MOMENTO 1	MOMENTO 2	MOMENTO 3
MARÇO	Dia Internacional da Mulher – 08/03	Imagens e Palavras iniciadas por vogal–15/03	Dia do Circo – 27/03
ABRIL	Tipos de Solo – 07/04	Símbolos da Páscoa – 13/04	Dia do Índio – 19/04
MAIO	Combate ao mosquito Aedes Aegypti– 05/05	Seres vivos e não vivos – 17/05	Dia do Trabalhador Rural – 25/05
JUNHO	Dia Mundial do Meio Ambiente – 05/06	Dia Mundial do Combate ao Trabalho Infantil – 12/06	Tipos de Moradia – 19/06
JULHO	As Plantas: suas partes e funções – 18/07	Emancipação Política de Alagoa Grande – 24/07	
AGOSTO	Animais domésticos e selvagens – 04/08	Lendas Folclóricas – 18/08	Lendas Folclóricas – 20/08
SETEMBRO	Símbolos Nacionais – 04/09	Meios de Transporte – 11/09	Animais Vertebrados e Invertebrados – 20/09
OUTUBRO	Água: poluição dos rios e mares – 04/11	Direitos das Crianças – 11/11	Meios de Comunicação – 26/11
NOVEMBRO	Dia da Consciência Negra: A História de Zumbi dos Palmares – 20/11		

FONTE: Pesquisa-ação desenvolvida pela professora

A abordagem de temáticas ligadas à Natureza e à Sociedade nas salas de alfabetização constitui um ponto de extrema fragilidade das escolas de Educação Básica. Esta realidade educacional explica-se, em parte, pela predominância dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática nos instrumentos de avaliação externa, com base em um formalismo que tem sido inerente às legislações e políticas governamentais no Brasil. Essa predominância de conteúdos, de caráter reducionista, tem como ser relativizada dentro da práxis de alfabetização das crianças, contanto que esteja imbuída de um sentido coletivo de qualidade educacional.

Nas práticas de alfabetização anteriormente adotadas, os conteúdos de História e Geografia eram ministrados, na maioria das vezes, sob uma ótica funcional, sendo abordados apenas oralmente e de maneira mecânica, com pouca mobilização das crianças. No decorrer do tempo, houve a necessidade de contar com os recursos visuais na introdução de conteúdos mais palpáveis e concretos, condizentes com requerida objetividade educacional para evidenciar os elos com os conhecimentos que as crianças já possuíam, estimulando-as a expor impressões e experiências de vida.

A utilização do banco de imagens como instrumento didático-pedagógico despertou a atenção dos alunos desde o primeiro momento, além de estar correlacionado com o respectivo conjunto de conteúdos (ver GRÁFICO 2). Os momentos de apresentação das imagens catalogadas geravam muita participação e manifestações orais, demostrando que essa atividade contemplava as referências e fundamentos de um planejamento pedagógico no sentido de atender as necessidades e demandas efetivas da turma.

GRÁFICO 2 – Número de alunos que reagiram oralmente às imagens

FONTE: Pesquisa-ação desenvolvida pela professora

Portanto, reitera-se a relevância da adoção do banco de imagens na alfabetização, pois a sua utilização serviu para introduzir conteúdos diante da indisponibilidade de livro ou qualquer outro material didático similar que verse sobre as temáticas da Natureza e Sociedade, incluídas nos componentes curriculares obrigatórios. Outro aspecto relevante nessa dinâmica pedagógica corresponde à maciça participação oral das crianças ao estabelecerem contato visual com as imagens disponibilizadas.

A produção ou inovação de material didático-pedagógico, além daqueles já disponibilizados pela própria escola, trata-se de uma prática incomum nas turmas de alfabetização. Geralmente, fica a critério da professora-alfabetizadora a iniciativa de produzir o material indispensável para as suas aulas. Caso ela se abstenha desta produção, em uma espécie de autoentrega às insuficiências

objetivas, terá que se restringir aos recursos disponibilizados pela escola, os quais, infelizmente, têm sido insuficientes do ponto de vista pedagógico e educacional.

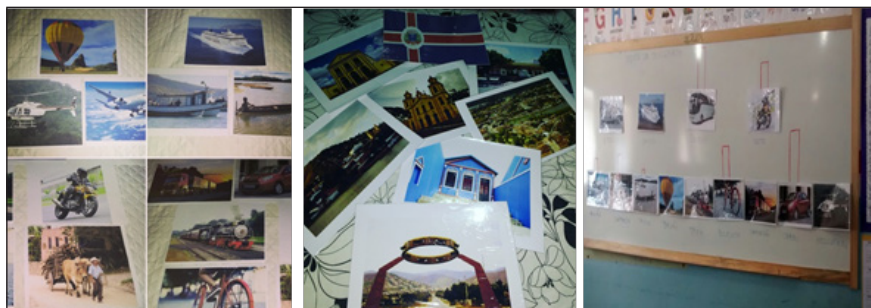
Nas escolas das redes municipal e estadual de Educação Básica, o material disponibilizado para o ciclo de alfabetização restringe-se aos livros didáticos, os livros paradidáticos e os jogos de apoio pedagógico, adquiridos a partir do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Ao se deparar com a carência de materiais de expediente e equipamentos básicos, a exemplo de canetas, papel ofício, cartolinas, copiadora, computadores, impressoras e projetores, na Escola Municipal Cândido Régis de Brito, a professora-alfabetizadora assumiu a responsabilidade, de caráter ético-científico, no sentido de enfrentar o paradoxo de obrigar-se, livremente, a arcar com os custos dos recursos e instrumentos didático-pedagógicos adicionais. No caso desta pesquisa-ação, estes custos foram maiores por conta da diversificação das atividades desenvolvidas na sala de aula.

O incremento na participação em sala de aula, com as pertinentes interações orais, verificado a partir do contato das crianças com o banco de imagens, representou uma espécie de "excedente" gerado pela professora alfabetizadora que incidiu em significativa aprendizagem dos alunos, com vislumbres de qualidade na Educação Básica. A preocupação com o desenvolvimento das crianças no processo de alfabetização excedeu a mera aquisição da linguagem oral, tendo em vista que as referências e fundamentos para a organização desse acervo visual possibilitaram múltiplas interações e mais oportunidades de ouvir as crianças.

Mediante o contato com esses elementos visuais, as crianças verbalizavam as suas impressões, dúvidas e questões, além de

mostrar a compreensão sobre o mundo e a capacidade de produzir conhecimentos com imprescindível autonomia. O conjunto de reações do ponto de vista da oralidade, nesse contato das crianças com as imagens disponibilizadas, demonstrou o atendimento do objetivo pedagógico relacionado à conceituação e atitude. A formação de conceitos teve como base determinadas imagens da realidade que propiciaram uma maior objetividade educacional, tanto para os alunos quanto para os professores de um modo geral.

FIGURA 2 – Imagens para a introdução de conteúdos

FONTE: Pesquisa-ação com registros fotográficos da professora

Os resultados da aplicação desse instrumento didático-pedagógico denotam uma aprendizagem significativa, pois conjugam os conteúdos trabalhados com o empenho da professora em promover tal aprendizagem, além de despertar as mais diversas e humanas inteligências das crianças no processo de alfabetização.

Jogos de apoio pedagógico

Há uma tendência crescente de utilização dos jogos de apoio pedagógico no processo de alfabetização, em virtude dos concernentes resultados educativos obtidos no desenvolvimento da escrita e da leitura, e também devido à influência comercial exercida pelas empresas do setor.

Essa utilização tem sido bastante disseminada nas práticas das professoras alfabetizadoras, tornando-se um recurso didático comum nas escolas, até mesmo naquelas que apresentam maiores carências estruturais. Na minha prática de alfabetização, diferentes tipos foram empregados, tanto aqueles já disponíveis na escola, quanto os jogos que precisaram ser confeccionados, perfazendo uma média semanal de três atividades pedagógicas direcionadas à escrita, leitura e conceitos matemáticos.

Embora seja um recurso didático muito comum nas dinâmicas e práticas adotadas em sala de aula, os jogos de apoio pedagógico, a partir da pesquisa-ação desenvolvida, foram melhor situados no processo de alfabetização. Tendo em vista a consideração das demandas e necessidades cognitivas das crianças, tais jogos passaram a ser utilizados de maneira permanente e dinâmica nas atividades cotidianas em sala de aula.

Os jogos pedagógicos são classificados pelos níveis de escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) e por características específicas (palavras simples, complexas e compostas). Os alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental geralmente se encontram entre os níveis pré-silábico e silábico; portanto, no decorrer da aprendizagem, eles tendem a atingir os níveis silábico-alfabético e alfabético, desenvolvendo uma capacidade de leitura cada vez mais fluente. Sendo assim, ao longo do ano letivo, as crianças

devem fazer a transição entre os jogos pedagógicos com um nível de dificuldade menor para aqueles que possuem um maior nível de dificuldade (ver QUADRO 4).

QUADRO 4 – Jogos de Apoio Pedagógico e respectivos níveis de dificuldade

NÍVEL	JOGO DE APOIO PEDAGÓGICO
Pré-Silábico	Jogo da memória (imagens) Alfabeto móvel com auxílio de fichas, gravura/ palavra
Silábico	Alfabeto móvel com auxílio de fichas de palavras Letras do alfabeto com gravuras para associação Forma palavras com letras exatas
Silábico-Alfabético	Alfabeto móvel com auxílio de fichas de gravuras Fichas formam palavras Textos fatiados com auxílio de ficha
Alfabético	Alfabeto móvel sem auxílio de ficha Jogos de sílabas Textos fatiados sem auxílio de fichas Leitura de fichas de palavras e textos

FONTE: Pesquisa-ação desenvolvida pela professora.

Na pesquisa-ação, houve o acompanhamento individualizado desse processo de transição dos diversos níveis de escrita e leitura das crianças, de acordo com o manuseio dos respectivos jogos de apoio, o que possibilitou a definição de uma escala quantitativa para identificar, com maior precisão, o esperado domínio da escrita e da leitura.

Os jogos de apoio, anteriormente, seguiam o planejamento pedagógico convencional, mas foram ressignificados enquanto práxis de alfabetização da professora, tendo em vista as referências e fundamentos inerentes aos Cinco Saberes da PEC. Esta ressignificação permitiu uma

associação mais orgânica entre o instrumento pedagógico em foco e as demais atividades desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, além de ser um elemento adicional na síntese dos complexos subjetivos e objetivos presentes na sala de aula e na escola como um todo.

FIGURA 3 – Utilização dos Jogos de Apoio Pedagógico

FONTE: Pesquisa-ação com registros fotográficos da professora

Esse instrumento foi utilizado para mediar situações e eventuais necessidades de aprendizagens específicas de cada criança, mediante um acompanhamento individualizado. Os dados correspondentes à evolução dos alunos no manuseio dos jogos de apoio pedagógico demonstram a capacidade de utilizar jogos classificados com níveis de dificuldade cada vez maiores, até chegar àquele do tipo alfabético, ponto culminante da aplicação desse instrumento com objetivos efetivamente educativos (ver GRÁFICOS 3 e 4).

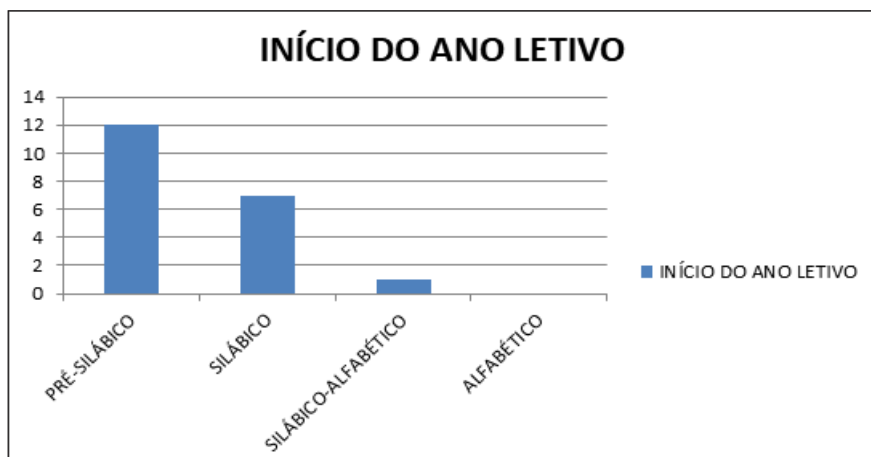
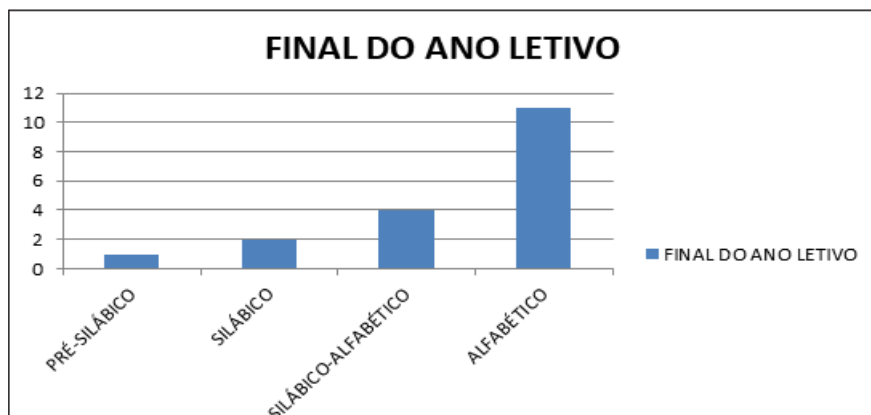
GRÁFICO 3 – Alunos que dominavam cada tipo de jogo pedagógico no início do ano letivo

FONTE: Pesquisa-ação desenvolvida pela professora

GRÁFICO 4 – Alunos que dominavam cada tipo de jogo pedagógico no final do ano letivo

FONTE: Pesquisa-ação desenvolvida pela professora

A aplicação dos jogos de apoio pedagógico implica considerar a mudança que incidiu sobre seus objetivos ao longo da pesquisa-ação, uma vez que, anteriormente, eles estavam ancorados no *como* ensinar, cumprindo uma função meramente instrumental. A partir da reorientação do processo educativo, os jogos foram integrados e também passaram a atender às premissas que envolvem *o quê*, *para quê* e *para quem* ensinar e aprender.

Tendo a prevalência do caráter instrumental, esses jogos eram inseridos de maneira mecânica, em momentos programados, e se restringiam aos objetivos do planejamento pedagógico em si, sem considerar as efetivas necessidades de aprendizagem das crianças. Esta realidade suscita uma reflexão importante para o processo de alfabetização e, também, para a educação em geral: o planejamento didático-pedagógico e suas correspondentes práticas, recursos e instrumentos servem para que e para quem?

Entendidas como um fim em si mesmas, as práticas pedagógicas tendem a reforçar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, além de gerarem a falsa impressão de que estariam em conformidade com os modelos de trabalho docente adotados e com os padrões de avaliação político-institucionais vigentes.

Mesmo quando os objetivos traçados no planejamento pedagógico não alcançam resultados efetivos, resta intocável o caráter irrefletido de suas correspondentes práticas, pois costuma recair sobre os próprios alunos a maior responsabilidade por não conseguirem se alfabetizar.

O *como* ensinar continua incólume enquanto *o quê*, *para quê* e *para quem* ensinar permanecem secundarizados, deixando de lado a própria criança e o conjunto de suas necessidades educativo-existenciais. Sem se voltar diretamente para quem é a razão de ser da educação, da escola e da profissão docente, não é possível esta-

belecer uma criteriosidade referencial-fundamental para basear e orientar o processo de alfabetização das crianças, estas sob a responsabilidade direta dos professores e demais profissionais que atuam diretamente na realidade da escola.

No momento em que a professora alfabetizadora concentrou sua atenção nas crianças e nas sinalizações por elas emitidas, detectando que a forma de utilização dos jogos pedagógicos era insatisfatória, o instrumento e a própria prática pedagógica foram ressignificados no sentido de uma situada práxis educativo-coletiva. Trata-se de uma práxis que não prescinde de planejamento educacional, mas seus objetivos e metas precisam estar situados na realidade de vida do estudante. Este depende da professora para se alfabetizar, à semelhança da condição de existência de uma criança em relação ao(s) seu(s) sustentador(es), conforme consta nos Cinco Saberes da PEC.

Durante a pesquisa-ação, o acompanhamento atento da professora alfabetizadora, quanto ao manuseio desses jogos pedagógicos, permitiu avaliar o patamar de aprendizado das crianças, como também observar, continuamente, as transições entre os diferentes níveis de conhecimento e os prováveis momentos de estagnação ou progressão. Com isso, foi possível redirecionar aquele planejamento educacional e sua correspondente práxis de alfabetização para alcançar um proceder pedagógico mais humanizador, ultrapassando as dificuldades de aprendizagem da turma como um todo, ao mesmo tempo em que considera as peculiaridades de cada criança.

Caderneta de registros de aprendizagem: "o que aprendi hoje?"

Algumas situações que ocorrem no cotidiano e nos ambientes familiares ainda não têm sido consideradas no espaço educativo, o que habitualmente provoca um distanciamento entre as realidades vividas pelas crianças na escola e fora desta. Com isso, elas tendem a ficar divididas entre as proposições culturais e civilizatórias da escola e os elementos que compõem suas identidades, marcadas pelo sentido de pertencimento à família e à comunidade. Por exemplo, no ambiente familiar, destaca-se a situação em que o estudante precisa lidar com uma inquietante e recorrente pergunta quando chega da escola: "o que você aprendeu hoje na escola?".

Face às fragilidades da Educação Básica e, peculiarmente, do processo de alfabetização, as crianças têm dificuldades para responder, com clareza, essa pergunta tão simples que costuma ser formulada pelos pais e responsáveis. Com o objetivo de reduzir essas dificuldades, foi criado o instrumento didático-pedagógico intitulado Caderneta de registros de aprendizagem: "o que aprendi hoje?".

Trata-se de caderneta que permitiu ao educando fazer os registros de aprendizagem mais significativos, geralmente no final das atividades e das aulas, mediante as anotações dos conteúdos mais referenciais e fundamentais, ou seja, mais orientativos e embasadores de cada momento do processo de alfabetização.

Nessa pesquisa-ação, os registros de aprendizagem requeridos correspondiam às letras, famílias silábicas, palavras e frases trabalhadas. Ao final de cada unidade ou aula, a criança precisava responder e efetuar o devido registro daquilo que ela conseguiu aprender. Coube à professora alfabetizadora mediar as situações nas quais o estudante apresentava insuficiências de anotações, de acordo com os objetivos pedagógicos propostos.

Nessas situações, emergia a necessidade de fazer as seguintes perguntas complementares: “Mas, de tudo que você aprendeu, o que você poderia escrever aqui?”; “Você aprendeu alguma letra (ou palavra com uma sílaba específica)?”. Este esforço adicional tinha o objetivo de possibilitar que cada criança produzisse o registro gradativo de sua aprendizagem.

A Caderneta de Registros de Aprendizagem desta pesquisa-ação foi criada a partir do contato com a Ficha de Autoaplicação, instrumento autoavaliativo utilizado para registrar a referencial-fundamentalidade dos conteúdos dentro do processo de ensino-aprendizagem, especificamente em relação aos Cinco Saberes da Práxis Educativo-Coletiva (PEC). Concebido na dinâmica de estudos e problematizações do Grupo de Pesquisa-Ação CONSER, instituído no âmbito do Centro Universitário São Francisco de Barreiras (UNIFASB/Barreiras-BA), tal instrumento já acumulava resultados até surpreendentes quanto à melhoria da aprendizagem dos estudantes de graduação desta Instituição.

Aquele primeiro contato com a Ficha de Autoaplicação aconteceu durante o Minicurso Economia Propedêutica e Interdisciplinar (ECO-PI), ministrado em 2016, no Campus I da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em Campina Grande-PB, pelo Prof. Dr. Pedro Bergamo, pesquisador educacional do UNIFASB, mediador do Grupo Pesquisa-Ação CONSER e membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva (DGP/CNPq).

Durante o mencionado minicurso, os participantes recebiam, ao final de cada módulo expositivo, a Ficha de Autoaplicação para fazer os devidos registros dos conteúdos referenciais e fundamentais recém-expostos. Era um momento propício para reavivar a memória e registrar o que ficou de aprendizado efetivo, na perspectiva de elaboração de uma síntese referencial-fundamental. Especifica-

mente nessa circunstância de aplicação da ficha[9], os participantes se atribuíram uma primeira nota de autoavaliação (A1); e, de imediato, entraram em contato com uma síntese do conteúdo produzida antecipadamente pelo professor, que serviu de parâmetro para a atribuição de uma segunda nota de autoavaliação (A2) sobre a sua produção textual.

Os participantes do minicurso, composto tão somente por adultos, sinalizaram uma incomodidade ou até resistência no primeiro momento; mas, com a continuidade das autoaplicações, acabaram se convencendo de sua importância dentro do processo de aprendizagem. Já naquela época, alguns aspectos que envolviam a aplicação do instrumento causaram forte impacto:

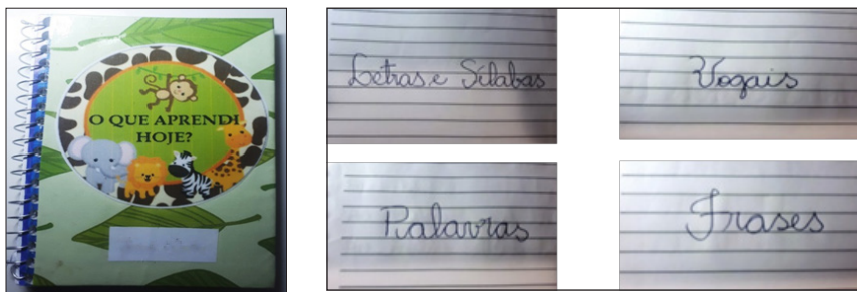
a. A possibilidade de os estudantes, público-alvo nesse caso, escreverem sobre o que aprenderam ao final de uma aula, condensando e sintetizando um conhecimento referencial-fundamental acerca dos conteúdos expostos;
b. O imediato recebimento de um *feedback* do professor em relação aos conteúdos registrados, o que permitiu verificar se tais registros estavam ou não compatíveis com a síntese (expectativa) elaborada pelo docente;

9 O modo de aplicação usual dessa ficha compreende a seguinte dinâmica: após a aula expositiva, o professor distribui a ficha para que os estudantes elaborem uma síntese do conteúdo recém-exposto, tendo por referência a esta provocação: "Do conteúdo desta(s) aula(s), nenhum participante deveria ter deixado de entender e registrar que...". Em seguida, uma primeira nota de autoavaliação (A1) precisa ser atribuída. Na aula subsequente, o professor deve entregar a ficha produzida pelo estudante, com a nota do professor – ou nota de heteroavaliação (Het.) – e devidas observações sobre a produção estudantil, além de uma papeleta contendo a sua própria síntese referencial-fundamental do conteúdo ministrado. Diante dessa devolutiva apresentada pelo docente, o estudante deve, por fim, atribuir a segunda nota de autoavaliação discente (A2).

c. Além da síntese do professor, no módulo subsequente, cada um dos participantes recebeu a concernente Ficha de Autoaplicação, contendo observações individualizadas acerca da produção realizada e entregue na aula anterior;
d. Na dinâmica dessa *auto* e *heteroavaliação* por produção, o professor também consegue avaliar e refletir, constantemente, sobre o andamento das suas práticas didático-pedagógicas e possíveis resultados educacionais.

Nesse sentido, a aplicação desta ficha marcou a experiência pedagógica da professora alfabetizadora e foi uma base para a criação de um instrumento pedagógico com a finalidade de obter os registros de aprendizagem das crianças na pesquisa-ação em foco.

Aqueles aspectos verificados na aplicação da Ficha no decorrer do mencionado minicurso mostraram a possibilidade de propor um instrumento específico para o processo de alfabetização, com vislumbres de resultados alvissareiros do ponto de vista da aprendizagem e do ensino. Portanto, a Caderneta de registros de aprendizagem: "o que aprendi hoje?" (Ver FIGURA 4) foi o principal instrumento pedagógico proposto pela professora nesta pesquisa-ação, sendo adotado no cotidiano da práxis de alfabetização que emergiu na Escola Municipal Cândido Régis de Brito, localizada no Distrito de Zumbi, Município de Alagoa Grande-PB.

FIGURA 4 – Caderneta de registros de aprendizagem: "o que aprendi hoje?"

FONTE: Pesquisa-ação com registros fotográficos da professora

A aplicação da Caderneta compreendeu os registros relacionados apenas à aquisição da leitura e ao domínio do código escrito – letramento propriamente dito – para não deixá-la demasiado abrangente e inviabilizar a sua adoção. Os registros feitos na Caderneta contemplavam apenas os seguintes itens do conteúdo referencial-fundamental de Português:

a. Letras (em suas variadas formas);
b. Composições silábicas (incluindo o domínio de sons);
c. Palavras de estrutura simples e complexa;
d. Frases.

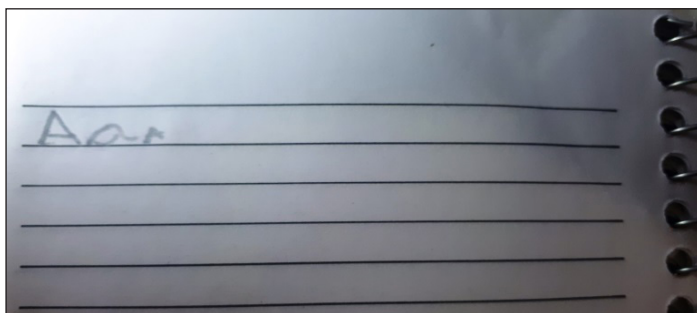
Os registros de aprendizagem das crianças se tornaram contínuos e dinâmicos na medida em que foram trabalhados os diversos conteúdos planejados pela professora. Nessa etapa da educação escolar é imprescindível que a criança tenha o domínio da grafia das letras, da composição e do som das sílabas, com as respectivas letras, para conseguir chegar na representação escrita da fala, ob-

tendo a fluência tanto da leitura quanto da escrita, tornando uma inseparável da outra.

O período de utilização da Caderneta compreendeu os meses de abril a outubro de 2017, envolvendo uma metodologia própria de aplicação. Ao final de uma aula em que as crianças tinham contato com uma determinada letra, o respectivo registro era feito de acordo com o modo que cada criança havia conseguido aprender. A letra, ao ser apresentada e dinamizada por meio de diversas atividades, era registrada, conforme exemplificado na apresentação da Letra A (ver Figuras 5 e 6).

FIGURA 5 – Cartaz de apresentação da letra A

FONTE: Pesquisa-ação com registro ilustrativo da professora

FIGURA 6 – Registro de uma criança

FONTE: Pesquisa-ação com registro fotográfico da professora

Na sequência, apresentava-se a formação das sílabas no sentido de proporcionar a compreensão e a associação da letra com as vogais, bem como os respectivos registros feito pela criança (ver FIGURAS 7 e 8).

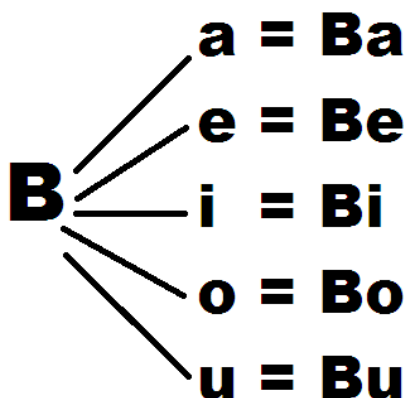
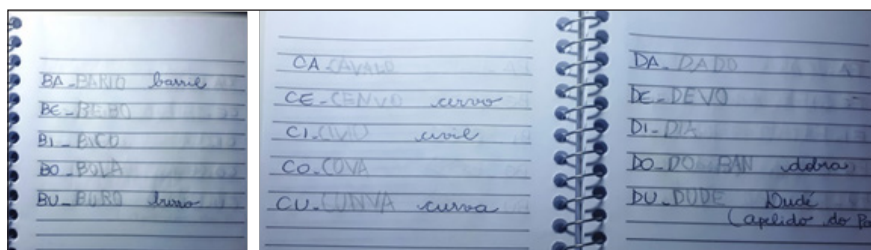
FIGURA 7 – Representação da composição silábica da letra

FONTE: Pesquisa-ação com registro ilustrativo da professora

FIGURA 8 – Registros feitos pela criança

FONTE: Pesquisa-ação com registro fotográfico da professora

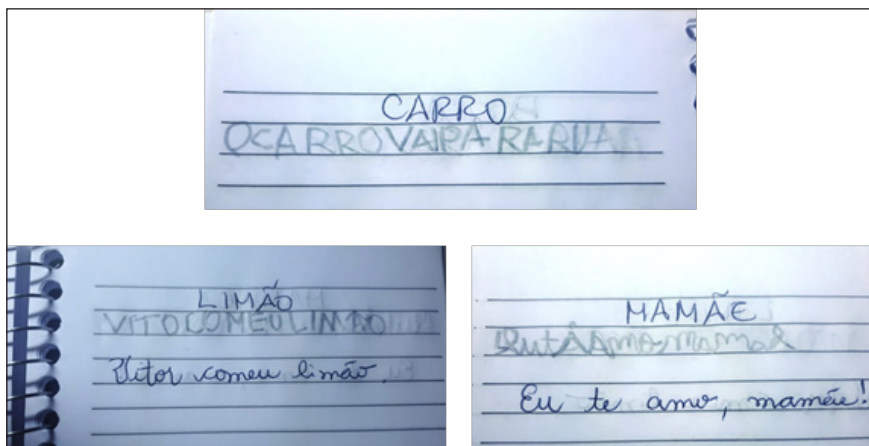
No decorrer das aulas e ao longo do processo de alfabetização, as crianças foram ampliando o repertório de conhecimentos sobre as estruturas silábicas até chegar na leitura de palavras e adquirir autonomia de escrita para registrá-las. Por fim, entraram na fase de registro de palavras com as referidas estruturas silábicas (ver FIGURA 9).

FIGURA 9 – Registros de uma criança com palavras

FONTE: Pesquisa-ação com registro fotográfico da professora

A Caderneta "O que aprendi hoje?" foi aplicada três vezes por semana, em dias específicos, com registros que também obedeciam a deter-

minadas peculiaridades: segunda-feira (registro de letras); terça-feira (registro de composições silábicas); sexta-feira (registro de palavras com essas mesmas composições silábicas). Trata-se de dinâmica que se manteve até todas as letras do alfabeto serem trabalhadas, incluindo as suas composições silábicas, em um movimento contínuo e acentuado na perspectiva de a criança alcançar autonomia cognitiva.

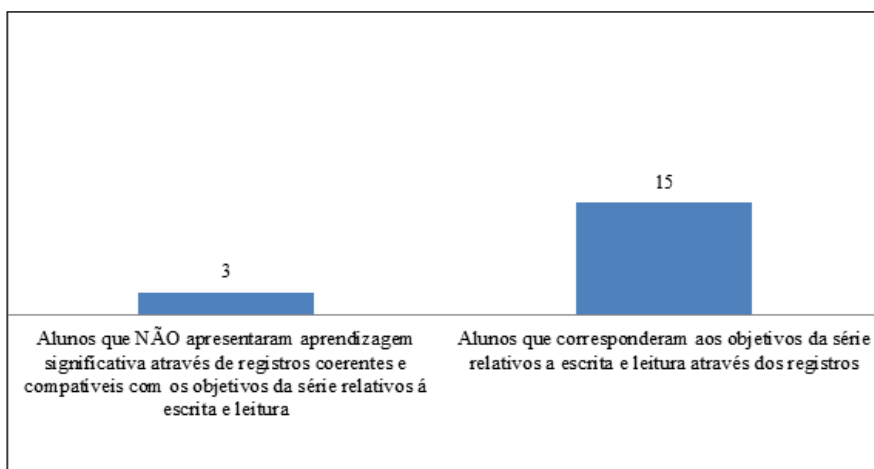
Uma vez alcançada essa autonomia, os registros na Caderneta passaram a ser de frases, dirigidas ou espontâneas. Ao final da aula, na qual se trabalhava uma estrutura complexa, determinada palavra-chave era apresentada, constituindo-se no direcionamento para os registros. A criança deveria, a partir dessa palavra-chave, construir uma frase, abrangendo os conhecimentos de escrita, estruturação, espaçamento, pontuação etc., a exemplo das palavras-chave “CARRO”, “LIMÃO” e “MAMÃE” (ver FIGURA 10).

Figura 10 – Registros de uma criança com frases

FONTE: Pesquisa-ação com registro fotográfico da professora

A aplicação da Caderneta "O que aprendi hoje?" permitiu à professora e aos estudantes um acompanhamento bem mais efetivo do desenvolvimento do processo de alfabetização, com a real possibilidade de a criança explicar à sua família o que havia aprendido a cada dia na escola, sob a mediação ético-científica da professora alfabetizadora.

A Caderneta de Registros de Aprendizagem representou uma inovação no desenvolvimento da pesquisa-ação, o que exigiu mais atenção e capacidade criativa por parte da professora. Embora tivesse por referência a Ficha de Autoaplicação adotada na práxis educativo-coletiva de uma determinada instituição de ensino superior, cujos estudantes geralmente apresentam pensamento abstrato e capacidade de sintetizar ideias, a professora enfrentou o desafio de adaptar esse instrumento pedagógico ao processo de alfabetização, o que resultou na criação da Caderneta "O que aprendi hoje?" com todas as suas especificidades.

A despeito do modelo da ficha de autoaplicação tomado por referência, o registro das aprendizagens em uma *cadernetinha* – confeccionada com carinho, dedicação e sentido coletivo – que poderia ser levada para casa e mostrada aos pais e familiares, teve a potencialidade de ser um elemento referencial-fundamental dentro do processo de alfabetização das crianças. A Caderneta revelou, com muita clareza, o que cada criança estava aprendendo e se o ensino precisaria ou não ser reorientado ao longo do processo pedagógico. Os resultados obtidos através da pesquisa-ação demonstraram que as crianças, como qualquer outro estudante da educação básica, conseguem desenvolver a capacidade de efetuar registros sintéticos, considerando os conteúdos inerentes a cada estágio específico de aprendizagem (ver GRÁFICO 5).

GRÁFICO 5 – Indicadores de aproveitamento dos registros efetuados nas cadernetas

FONTE: Pesquisa-ação desenvolvida pela professora

Em relação ao trabalho da professora alfabetizadora, a adoção da Caderneta proporcionou a reavaliação das suas práticas pedagógicas, de ação contínua e permanente. Serviu não somente para averiguar o andamento do processo de aprendizagem dos estudantes, como também se tornou um elemento referencial-fundamental para verificar os momentos em que era possível seguir com o cronograma de atividades planejadas, ou se haveria necessidade de rever determinados aspectos do conteúdo já abordado, com possíveis atividades complementares. Esse instrumento pedagógico passou a orientar e basear o processo educativo em seu ritmo e intensidade, porque constantemente eram gerados subsídios concretos para a concernente ação pedagógica.

No geral, os professores enfrentam muita dificuldade em fazer uma avaliação constante de suas práticas docentes, devido às esta-

fantes rotinas de trabalho ou acúmulo de atribuições institucionais e burocráticas. A Caderneta, ou qualquer outro instrumento de semelhante concepção, se transformou em um guia dentro do planejamento educacional da professora alfabetizadora que possibilitou ajustar os objetivos e atividades desenvolvidas durante o processo de alfabetização, redirecionando e readequando os demais instrumentos e recursos didático-pedagógicos utilizados na pesquisa-ação. O objetivo vislumbrado foi o fortalecimento do coletivo educacional da turma, com possíveis desdobramentos nas demais turmas da escola e, também, na comunidade local.

Em certo sentido, a Caderneta "O que aprendi hoje?" adquiriu uma importância ainda maior para as crianças, porque elas começaram a sair da aula com plenas condições de falar e escrever sobre o conteúdo mais referencial-fundamental aprendido no tempo de permanência na escola, o que tendia a ser negligenciado nas práticas pedagógicas anteriores. Trata-se de novidade no sentido de legitimar o papel da professora e da escola diante da comunidade, além de permitir ao educando a autoafirmação de sua capacidade de aprender a ler e escrever, ou seja, alfabetizar-se de um modo geral e integral.

Apesar de se constituir em um instrumento que contém registros mais de caráter instrumental (primeiras letras, sílabas ou palavras), a Caderneta representou um grande passo para a criança na perspectiva de sua autonomia cognitiva e de vida, por estar se alfabetizando efetivamente, algo reconhecidamente imprescindível, dentro e fora da escola. Apesar de, no caso da alfabetização, as anotações se limitarem, muitas vezes, apenas aos registros instrumentais citados, cabe salientar que tais anotações são o ponto de origem para todo e qualquer aprendizado futuro, permitindo a continuação do processo de escolarização da criança, até chegar à adultez biológica e à requerida maturidade cultural.

Relatórios individuais

Durante a pesquisa-ação, os relatórios individuais foram utilizados para sistematizar as observações da professora alfabetizadora sobre o necessário acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem das crianças, cuja consolidação acontecia no final do ano letivo. Estes relatórios consideravam uma série de aspectos e critérios de avaliação que permitiam às professoras das séries subsequentes disporem de um conhecimento preliminar, em relação ao estágio de desenvolvimento de cada criança, imprescindível para subsidiar a continuação do ciclo de alfabetização.

Trata-se de instrumento técnico de acompanhamento e avaliação comumente adotado na escola. Neste caso, a sua utilização possibilitou captar aspectos mais subjetivos relacionados a atitudes e condutas, o que se coaduna com uma preocupação recorrente nessa pesquisa-ação: a consideração cada vez mais intensificada da criança, na sua condição de sujeito e foco do processo educacional.

A avaliação do processo de alfabetização, na perspectiva desta pesquisa-ação baseada nos cinco saberes da PEC, não está voltada apenas para o domínio e aquisição dos códigos linguístico (leitura e escrita) e matemático (cálculo e raciocínio lógico). Ela compreende diversos elementos do processo de aprendizagem, tais como participação dos estudantes durante as aulas e atividades pedagógicas; dificuldades de aprendizagem inicialmente detectadas; apoio e colaboração na aprendizagem dos colegas de turma, entre outros aspectos que interferem no fortalecimento do sentido coletivo na ambiência educacional.

Para a elaboração dos relatórios individuais, foram considerados os seguintes critérios gerais de avaliação: grau de domínio da leitura e da escrita; desenvoltura em relação a situações, problemas e conceitos matemáticos; desenvolvimento da oralidade e capacida-

de de compartilhamento de ideias; participação efetiva nas aulas; estabelecimento de interações produtivas dentro da turma, com seus colegas e a professora, além dos demais integrantes da comunidade escolar, familiares e amigos fora da escola. Em alguns casos, admite-se a possibilidade de a criança vir a cursar a série seguinte sem, necessariamente, atingir a devida suficiência em alguns dos critérios mencionados acima. Esses registros precisam ser compartilhados com as novas professoras ou professores que não podem ficar alheias aos distintos patamares de desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças em processo de alfabetização.

Os registros sintéticos feitos nesses relatórios, tendo em vista o seu caráter individualizado e a importância pedagógica, passaram a considerar as referências e fundamentos desta pesquisa-ação, sendo úteis para aguçar uma visão crítica sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, inclusive para os futuros professores desses alunos oriundos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, uma primeira observação crítica diz respeito ao sistema seriado, adotado predominantemente na educação escolar brasileira, o qual oferece ao professor apenas a referência quantitativa das notas. Portanto, negligencia-se um acervo mais situado de informações objetivas e subjetivas sobre essas crianças, imprescindíveis ao planejamento e desenvolvimento do processo educacional desse ponto em diante.

Geralmente, as únicas informações disponíveis para o professor sobre a nova turma dizem respeito ao quantitativo de estudantes retidos e aqueles que progrediram de ano. Mesmo diante dessa carência informativa, a discussão sobre o processo de avaliação baseado no quantitativo de notas não avança para mudanças concretas. Pelo contrário, tende a prevalecer uma tendência inversa, no sentido enfraquecer uma reestruturação qualitativa do sistema de

avaliação, principalmente no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobrevêm recorrentes e inquietantes indagações: por que, diante de avaliações incipientes e da ausência de resultados efetivos, aceita-se um parecer quantitativo baseado apenas em notas e estatísticas esvaziadas de significação, sem a observação da real condição de aprendizagem das crianças? Tais notas, alçadas à condição de elementos centrais de um processo de avaliação, não estariam também sujeitas a manipulações de toda ordem? Por que o desenvolvimento educacional de crianças e jovens ainda continua atrelado a uma quantificação que não representa as suas reais capacidades e possibilidades de ultrapassar limitações e dificuldades?

Essas indagações favorecem o desenvolvimento de capacidades no trabalho pedagógico cotidiano da professora, com destaque para a capacidade de desvendar e obter conhecimentos básicos sobre seus novos alunos. Quando inicia seu contato com uma nova turma, a professora precisa identificar o conhecimento que seus estudantes já possuem, de acordo com as classificações técnicas estabelecidas pedagogicamente. Além disso, tem que levar em conta as seguintes ações: estabelecer o que eles precisarão aprender; oportunizar, estimular e acompanhar o desenvolvimento dos alunos; indicar as devidas correlações entre os diversos conteúdos; ressignificar as propostas pedagógicas de abordagem, identificando possíveis diferenças e contradições; avaliar o desempenho inicial dos alunos de maneira individualizada, sem dispor, geralmente, de informações prévias.

Apesar de algumas tentativas de diagnóstico para coletar informações preliminares sobre a nova turma no início do ano letivo, necessárias ao planejamento didático-pedagógico, a tendência geral é a nova professora se limitar a informações técnicas e instrumentais. Não se leva em consideração os sujeitos e suas interações naquele

espaço de sala de aula, com toda riqueza de aspectos mais humanos a serem considerados no processo educacional, tão ou mais importantes quanto aquelas dimensões estritamente técnicas e instrumentais que acabam recebendo indevida ênfase.

Os relatórios individuais constituíram uma produção significativa nesse trabalho pedagógico e, também, um apoio para a atuação da professora responsável pela continuidade do processo de alfabetização das crianças. Esses relatórios sintetizaram todo o processo de avaliação desenvolvido com a turma, ao levar em consideração critérios mais complexos, os quais tendem a ser deixados de lado pelo sistema tradicional de avaliação, cuja ênfase tende a privilegiar notas ou conceitos técnicos. Vislumbra-se, em contrapartida a esta ênfase, uma visão integral de cada criança, incorporando aspectos relativos às personalidades das crianças; contextos e situações de vida externas à escola; e, principalmente, posições que elas tomam diante dos complexos de realidades que as cercam.

No convívio em sociedade, ocorre uma permanente exposição a um conjunto de fatores e determinações, diretos ou indiretos, que afetam o modo de vida, sendo uma condição humana da qual não se pode abdicar, nem tampouco dissociá-la do processo educacional. As crianças, uma vez inseridas no sistema escolar, sofrem com essas determinações objetivas e mesmo assim conseguem apresentar respostas e condutas, como se pode observar no seguinte trecho de um dos relatórios individuais produzidos pela professora alfabetizadora nesta pesquisa-ação:

> Esse aluno obteve um desenvolvimento amplo considerado satisfatório, mesmo resguardando algumas dificuldades relacionadas à escrita. Possui uma desenvoltura e autonomia oral aguçada e realiza as situações concretas com segurança. Faz associações e composições si-

> lábicas, lendo palavras de estrutura simples. Seu raciocínio lógico e matemático é preciso e possui acentuada capacidade de socialização de experiências. Contudo, apresentou ao longo do ano letivo uma significativa rejeição às atividades escritas (especificamente, as retiradas do quadro), comprometendo assim, o desenvolvimento da sua escrita. Deixando de corresponder à transição da letra de forma para a letra cursiva, não é detentor dessa capacidade de forma satisfatória. Contudo, dentro de sala, é um aluno atento e demonstra extremo respeito e afeto pela professora. Já nos momentos de recreação, apresenta comportamento agressivo e violento com os demais colegas. Possui déficit de frequência e advém de um contexto familiar conturbado, com um histórico de violência doméstica. Nas rodas de conversa, é participativo, compartilha experiências e socializa impressões. Com o exposto sobre o desenvolvimento do aluno, bem como sua dificuldade num aspecto estrutural da alfabetização (a escrita), ele é avaliado como apto ao ano seguinte do Ensino Fundamental por demonstrar capacidade de superação dessa dificuldade com a continuidade do trabalho alfabetizador e por dominar os demais aspectos estruturais indicados na alfabetização (SOBRAL, 2018, p. 117-118).

Como foi demonstrado no trecho acima citado, o modo de estruturação do relatório individual atendeu aos critérios técnicos, objetivos e subjetivos previamente estabelecidos, contemplando o desenvolvimento integral do aluno e, também, as limitações que precisariam ser alvo de maior atenção por parte da professora no ano subsequente. É possível observar uma contextualizada justificativa feita pela professora alfabetizadora sobre os motivos que

levaram à progressão da criança em foco, justificativa esta dirigida à futura professora na perspectiva de que ela venha dedicar maior atenção ao caso, tendo por base um conjunto mais completo de informações sobre os aspectos emocionais e a própria situação familiar que envolve a criança.

Para a professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental que recebe a criança em processo de alfabetização, o Relatório se constitui em um subsídio valioso de conhecimento individualizado, possibilitando a identificação com maior rapidez das potencialidades de cada educando e as necessidades de planejamento de atividades que levem a ultrapassar eventuais deficiências ou fragilidades. Sendo assim, a professora avalia de maneira mais ampla, pois considera inclusive as particularidades de cada criança e define as abordagens pedagógicas e educativas mais adequadas. Nesse sentido, tende a assumir criteriosidade referencial-fundamental para estabelecer a condição de aluno aprovado ou retido, a partir de um leque amplo de capacidades e habilidades, tanto do ponto de vista individual, quanto em virtude das interações coletivas, dentro e fora da sua turma específica.

A percepção mais integral das professoras acerca do processo de avaliação do ensino-aprendizagem dos alunos se torna um elemento decisivo na constituição de uma efetiva responsabilidade pedagógica quanto aos impactos da progressão ou retenção sobre o estudante.

A progressão de um estudante sem o domínio de quaisquer dos elementos estruturais do processo de alfabetização (leitura, escrita e raciocínio matemático) representa uma medida que pode provocar a ampliação de suas dificuldades, pois a aquisição desses conhecimentos básicos precisa acontecer já no primeiro ano do Ensino Fundamental. Mesmo com essa ressalva, se o estudante progredir de ano, é comum perceber uma maior apatia e desinteresse durante

as aulas e atividades propostas, por ele não conseguir realizá-las com a devida autonomia. Em alguns casos, chega-se a observar até sinais de indisciplina, o que se deve, em grande parte, às dificuldades no domínio de conhecimentos requeridos nesse estágio do processo de alfabetização.

Existem as situações nas quais as crianças têm dificuldades de socialização, por não serem aceitas, nem tampouco tratadas com a necessária igualdade pelo restante da turma. Geralmente, os seus colegas consideram que aquela não deveria ser a sua turma, pois se baseiam na falta das aprendizagens que, de todo modo, se fariam necessárias para a progressão de ano.

Por outro lado, a retenção do estudante que não desenvolveu apenas uma das capacidades fundamentais exigidas no processo de alfabetização provoca efeitos negativos proporcionais à situação anteriormente descrita, porque a criança tende a não aceitar a repetição de conteúdos que já domina, bloqueando, com isso, a aprendizagem de competências e habilidades em que apresenta visíveis dificuldades. Não se trata de aprovação e progressão indiscriminadas de todos os estudantes, mas de um processo de avaliação cuidadoso e individual, mediante vislumbres do melhor caminho para cada um, com base nos resultados obtidos ao longo do ano letivo, em todas as suas dimensões objetivas e subjetivas.

O uso da retenção no processo de avaliação do ensino-aprendizagem somente deveria deve ser considerado quando significasse a manutenção da dignidade da criança dentro da escola, ou seja, quando representar uma nova oportunidade de dominar conteúdos essenciais e desenvolver as suas potencialidades humanas, perfazendo uma tentativa de ultrapassar condicionantes e limitações em geral.

Resultados coletivos da práxis de alfabetização

Avaliar os resultados de uma pesquisa-ação, dentro de um processo educativo em que se coloca em questão a sua própria prática pedagógica como professora alfabetizadora, é uma atribuição desafiadora. Causa alívio saber que a própria concepção metodológica da pesquisa-ação é refratária a uma lógica positivista, de afastamento e separação entre sujeito e objeto de pesquisa, bem como outros decorrentes dualismos epistemológicos.

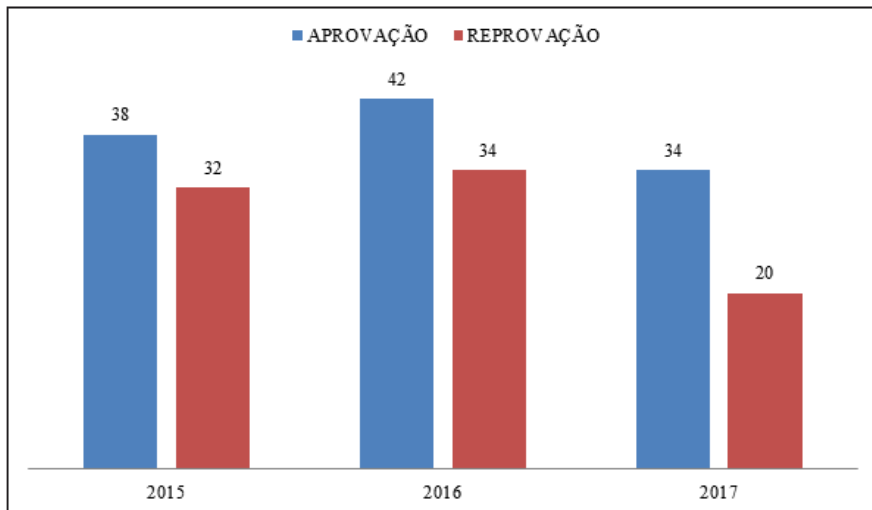
Sendo assim, esta pesquisa-ação admite a possibilidade de estabelecer uma mediação ético-científica na relação entre sujeito e objeto, valendo-se da referencial-fundamentalidade dos Cinco Saberes da Práxis Educativo-Coletiva, os quais serviram de orientação e base para ressignificar a prática pedagógica de alfabetização em foco.

O objetivo dessa ressignificação é possibilitar que os sujeitos do processo educativo, educador e educando, vislumbrem a humanização em seu sentido verdadeiramente coletivo, como uma expressão sintética do que se constituiria em objeto de conhecimento da educação. Embora não exista pessoa melhor indicada para pesquisar as suas práticas pedagógicas do que a própria professora, esta condição não implica necessariamente na capacidade de ultrapassar o caráter irrefletido presente nas suas práticas pedagógicas, pois requer, antes de tudo, a determinação para enfrentar as possíveis resistências no sentido de conceber essa necessária ultrapassagem.

A avaliação geral do desempenho da turma na qual se desenvolveu a pesquisa-ação, no ano letivo de 2017, incluiu uma análise comparativa em relação aos resultados obtidos nas demais turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental da Escola Cândido de Régis Brito, considerando-se inclusive os índices de aprovação e retenção dos anos 2015 e 2016. Essa análise merece uma observação cuidadosa, tendo em vista que ela é pós-ocorrida, quer dizer, não expressa a

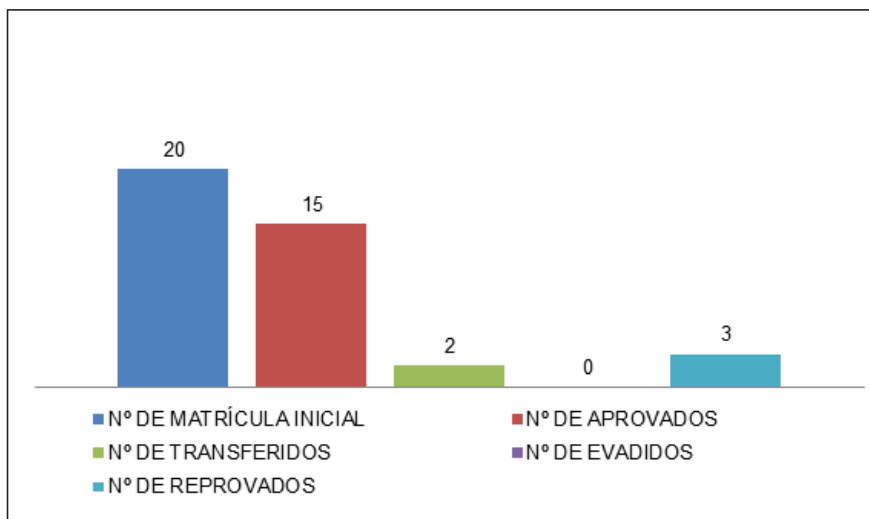
magnitude das vivências aglutinadas, no plano dos sujeitos, para alcançar esses resultados, o que perfaz a grande fonte da qualidade também na educação.

Outra observação cautelosa a ser feita incide no fato de que a legislação brasileira não estabelece a reprovação ou retenção nas turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental. À semelhança de outros municípios paraibanos, a Secretaria de Educação de Alagoa Grande-PB permite que haja a retenção, desde que as crianças não tenham alcançado os requisitos básicos e indispensáveis à progressão do 1º para 2º Ano do Ensino Fundamental. Caso existisse uma normatização explícita impedindo a retenção dentro do ciclo de alfabetização, sequer se disporiam dos dados quantitativos sobre essa questão (ver GRÁFICO 6).

GRÁFICO 6 – Aprovação/retenção registradas no 1º Ano do Ensino Fundamental na Escola, de 2015 a 2017.

FONTE: Pesquisa-ação desenvolvida pela professora

Conforme demonstrado no Gráfico acima, ocorreu uma expressiva alteração no quantitativo de reprovações/retenções nas turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental da Escola em que foi realizada a pesquisa-ação.

Comparando os resultados dos anos anteriores, a performance em 2017 da Turma A do 1º Ano do Ensino Fundamental foi decisiva para a diminuição da retenção de estudantes na Escola (ver GRÁFICO 7). Ao término desse ano letivo, obteve-se não apenas uma melhoria nos resultados pertinentes à progressão dos estudantes no ciclo de alfabetização, mas, principalmente, uma ampliação da capacidade de enxergar a realidade que envolve o processo de alfabetização das crianças daquele espaço escolar e, ao mesmo tempo, distinguir os saberes necessários para uma procedente mediação docente. Embora ainda ocorram retenções, houve uma mudança de tendência significativa nos dados apresentados, apontando para possíveis resultados atribuíveis a uma determinada práxis educativo-coletiva. Trata-se de iniciativa ainda frágil como qualquer outra que ouse, modestamente, vislumbrar uma inflexão a perfazer sentido nos atuais rumos da educação.

GRÁFICO 7 – Resultado final da Turma do 1º Ano A em 2017

FONTE: Pesquisa-ação desenvolvida pela professora

Os resultados obtidos a partir da pesquisa-ação mostram que todo o empenho e energias mobilizadas pela professora alfabetizadora para ressignificar as práticas pedagógicas não foram em vão, muito embora não seja possível aquilatar essa realidade facilmente, possibilitando que essa experiência se intensifique enquanto conhecimento educacional, genérico, universal e comum.

4

A correlação dos Cinco Saberes da PEC com a humana condição de existência da criança na alfabetização

A efetiva alfabetização, com o domínio da leitura e da escrita, é um momento marcante na vida escolar da criança, como também para todos que participam desse processo, gerando expectativas entre alunos, professores, familiares e responsáveis. Trata-se de uma base imprescindível para a continuidade da escolarização, o que favorece a inserção social da criança. Além disso, a professora fortalece a sua práxis e se motiva para alfabetizar as demais crianças da turma. Os pais ou responsáveis, por sua vez, ficam aliviados e orgulhosos quando constatam a

efetiva alfabetização da criança, especialmente naqueles casos em que os pais não letrados.

Nesse contexto, a alfabetização de cada criança reveste-se de singular importância para os pais ou responsáveis, a despeito da condição social das famílias e das possíveis expectativas e sentimentos acalentados por eles em torno dessas crianças. Já os sentimentos que os genitores nutrem para com a sua prole precisariam coincidir com aqueles ainda a serem cultivados pela humanidade. Entretanto, estes sentimentos têm sido cada vez mais suprimidos no ambiente escolar. Percebe-se que, nas escolas e junto ao professorado, a tendência é pensar que as questões técnicas, didáticas e metodológicas serão suficientes para propiciar um ambiente no qual esses elementos e sentimentos humanizadores do processo educacional estejam presentes.

Conforme entendimentos de Saviani (2008, p. 13), na perspectiva de também serem considerados no processo de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a educação não tem tomado rumo próprio em razão de não deter objeto que lhe sirva de apoio para ela se tornar mediação a influenciar escolhas de componentes curriculares, assim como a maneira de comunicá-los:

> [...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Nesse peculiar entendimento é que se justifica a urgência de propor um complexo de realidades e correspondentes saberes para suprir o apoio mediativo requerido junto à própria educação. Este apoio, alçado à condição de objeto mediador do conhecimento educacional, recebeu a denominação de Cinco Saberes da PEC, cujas referências e fundamentos servem de orientação e base para uma proposta pedagógica de Práxis Educativo-Coletiva (PEC).

Cinco Saberes da Práxis Educativo-Coletiva

Torna-se, assim, imprescindível considerar saberes aos quais correspondem realidades desse complexo, em razão de que é inerente à condição humana e que, ao longo da história da humanidade, ainda não tem sido considerado junto a educadores. Neste sentido, a pesquisa-ação em foco assume determinada práxis educativo-coletiva a ser seguida por professoras alfabetizadoras no que diz respeito à procedência de considerar a humana condição de existência da criança nesse processo educativo.

Uma vez em contato com essa práxis, qualquer pessoa tem a mesma e intuitiva reação de tentar relacionar o significado desta nomenclatura e apreender a procedência deste significado. Porém, à primeira vista, não é possível que se compreenda a magnitude deste complexo de saberes e quão profundamente tais saberes se referem à natureza humana, além de constituir potencial apoio na humanização de pessoas ainda culturalmente imaturas, ou seja, também em fase de alfabetização.

Embora tais saberes sejam, obviamente, simples e irrefutáveis, cabe à práxis educativo-coletiva elucidar a necessidade de consi-

derá-las ao promover educação. Práxis esta que se apresenta como possibilidade de enxergar e apreender as situações da existência humana, especialmente aquelas que envolvem questões educacionais, apoiando-se, para tanto, nas realidades às quais correspondem os Cinco Saberes da mencionada Práxis Educativo-Coletiva (PEC):

> (1ª) interação entre sustentador(es) e prole naturalmente ainda autoinsustentável; (2ª) excedência de produção de pertença cultural-socialmente indefesa junto aos destinatários; (3ª) distinção entre produzir e apropriar os inelimináveis resultados; (4ª) limites; e, (5ª) sentido inequívoco do que é coletivo (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016, p. 283).

Esses cinco saberes, cujos significados são acessíveis a pessoas letradas, despertam a atenção a respeito da condição humana e como, a partir desta condição, deve-se conduzir o entendimento que é feito das coisas, das situações e, principalmente, dos próprios sujeitos. Apontam o equívoco que perpassa a história da humanidade, impedindo as pessoas de viverem com dignidade, discernimento e objetividade. Trata-se de equívoco a resultar em círculo vicioso de pensamentos e ações que apenas remediam o que diz respeito à reprodução dos fenômenos.

Interação entre sustentador(es) e prole naturalmente ainda autoinsustentável

Quando se mencionou os sentimentos nutridos pelos pais ou responsáveis no momento em que constatam a efetiva alfabetização da criança, evoca-se o primeiro dos Cinco Saberes da PEC: Interação entre sustentador(es) e prole humana naturalmente ainda autoinsustentável. O saber em foco trata de aspectos inequívocos da natureza humana e, assim sendo, tem relação direta, não só com o contexto desta pesquisa como também com qualquer outra que trate de ensino-aprendizagem. As relações e contextos familiares e socioculturais de qualquer indivíduo têm papel determinante em sua trajetória escolar. Assim, o desvelamento do significado advindo da primeira realidade destes saberes se materializa no espaço educacional e alguns daqueles aspectos fundamentam determinados condicionantes do fazer pedagógico.

Nessa interação entre sustentador(es) e prole, que é perpétua enquanto o é a existência da humanidade, ocorrem sentimentos e qualidades que redirecionam qualquer atitude humana, a exemplo do afeto, da generosidade e da criatividade. Os sustentadores já são imbuídos de responsabilidades em relação à concernente prole no momento em que a concebe. Sabem que serão responsáveis pela sobrevivência daquele ser que não terá como se sustentar sozinho. Mesmo nas situações mais adversas e de escassez, eles garantem o desenvolvimento da prole e abrem mão de benefícios próprios em nome dela. Além disso, superam as dificuldades e os maiores desafios para que a prole sobreviva e desenvolva-se, ou seja, eles criam, recriam, adaptam, transformam etc.

Curiosamente, as capacidades apresentadas pelo ser humano, oriundas da reprodução da espécie e da correspondente relação familiar, não são consideradas como um saber e, portanto, não servem

de embasamento e de orientação, de acordo com suas potencialidades de mediar o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos, restando à margem das políticas educativas, projetos pedagógicos e diretrizes curriculares:

> Assim fundamental e referencial, a reprodução da espécie humana cumpriria, respectivamente, ser assumida e categorizada. A reprodução sempre ocorreu; e, há de ocorrer, à referência de que a (estrita) idealidade da não ocorrência se implicaria no absurdo da extinção de nada mais do que a própria humanidade. (A propósito de tal implicação e por subentendido que recorrentemente o esteja, o desdém do absurdo em foco sempre coincidiu com a persistência do recurso à indignidade humana no mundo do trabalho) [COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016, p. 257].

Em rigor, apenas e tão somente, por sentimentos e qualidades como afeto, generosidade e criatividade, a realidade em apreço compreende significado extremamente decisivo na esfera familiar, apesar de persistir pouco ou nada relevante na esfera da sociedade. Este desequilíbrio tem sido até desprezível na esfera do saber, em razão de que sempre persistiu um “zero à esquerda”, tanto na esfera pessoal e/ou mesmo no âmbito familiar, quanto no contexto da coletividae.

Todavia, o saber que se refere à relação entre o sustentador e sua prole é o mais primordial e prioritário, na perspectiva de que educadores venham a se autoconvencer e, a partir daí, convencer estudantes em todos os níveis do processo educacional, com o objetivo de motivar mudanças que se impliquem em alcance social. Mudanças em favor das quais os indivíduos se comprometam, não apenas no

âmbito familiar, mas também das organizações nas quais interagem com os seus parceiros. Já a razão do saber em foco compreender caráter primordial e prioritário, radicalmente inclusive, é reflexo de que a humanidade inteira só existe porque a sustentação da prole naturalmente ainda autoinsustentável acontece realmente.

Por outro lado, os problemas da humanidade se multiplicam porque nem sequer se imagina a hipotética inexistência – por mais radical que isto possa parecer – da interação entre sustentador(es) e a prole humana, juntamente com o caráter verdadeiro deste saber inerente à realidade sustentatória.

É importante deixar claro que as considerações feitas até aqui sobre esse primeiro saber da PEC tendem a serem negligenciadas do ponto de vista científico. Assim, urge fortalecer na pesquisa científica uma visão de educação como um processo humanizador. Nesse sentido, a compreensão do papel dos sentimentos e afetos, naquela realidade sustentatória, revela um promissor caminho para a humanização de todas as práticas sociais, em especial, as de indubitável caráter educativo (SABINO, 2012).

Os resultados da pesquisa-ação desenvolvida junto à Escola Municipal Cândido Régis de Brito, no Distrito de Zumbi, em Alagoa Grande-PB, peculiarmente quanto às aprendizagens voltadas para a aquisição do código escrito e de sua decodificação pelas crianças da turma pesquisada, repercutiram e chamaram a atenção dos respectivos pais ou responsáveis, os quais demonstraram interesse em saber a situação escolar desses alunos, se eles haviam alcançado, ou não, os conhecimentos necessários à progressão.

Os pais ou responsáveis sempre presentes na escola confirmaram o que vinham observando ao longo do ano. Por outro lado, aqueles que não acompanharam, de maneira permanente, o processo educacional dos filhos, não deixaram de comparecer na escola

para saber os resultados obtidos pelas crianças. As reações deles, variando entre os casos de euforia e frustação, sinalizam os sentimentos e afetos da relação de parentesco configurados no primeiro saber da PEC, conforme elucidados até o momento.

Excedência de produção que não pertence à sua fonte geradora[10]

Considera-se, ademais, a realidade genérica da reprodução humana, com a possível ocorrência de sentimentos e afetos no seio das relações familiares em geral. Tal realidade se aproxima daquela que é abordada no segundo dos Cinco Saberes da PEC: Excedência de produção que não pertence à sua fonte geradora. A perspectiva adotada pela Práxis Educativo-Coletiva aponta para a necessidade de que haja produção procedente e verdadeira, por parte de todo indivíduo, assim que este atinja a idade adulta. Os teores desta práxis fundamentam a produção como algo inerente à condição humana, tendo-se, como parâmetro para tal afirmação, a realidade tomada como referência no primeiro saber da PEC.

Urge à compreensão humana, contudo, considerar que é imprescindível gerar um excedente de produtos cuja pertença não diz respeito à própria fonte que o gera, mas pertence a outros admitidos destinatários. Ao longo do processo cultural e civilizatório da humanidade, percebe-se que a propriedade foi – e ainda é – a motivação para justificar ilimitadas projeções do pensar e correspondentes ilimitaçções nos artifícios do agir. Em nome da propriedade e, ao longo da história do processo comunicativo e educativo de trans-

10 Denominação atualizada dos Cinco Saberes da PEC, a partir de 2019.

mitir as “técnicas culturais” (ABBAGNANO, 2007, p. 357), sempre se fizeram presentes as mais cruéis ações para com a própria humanidade e a tendência é que se criem novos e mais sofisticados empecilhos ao avanço da humanização da espécie ex-hominídeo.

Vivenciam-se as mazelas que assolam a contemporaneidade e, conforme historicamente sempre ocorreu, elas são consequências da maneira equivocada de consolidação da propriedade como um particularismo aparentemente já radicalizado, ou seja, egoísmo à toda prova: “quanto mais eu tenho, mais eu quero”. A humanidade, ainda distante do sentido verdadeiro do que é coletivo, conforme será adiante abordado, padece da distorção de valores, da violência, e de toda a sorte de indignidades até mesmo naturalizadas enquanto condição humana.

Porém, a realidade que se refere a este saber da PEC elucida determinada possibilidade de contrariar o que se encontra em vigor, socialmente, ao apontar a produção como a verdadeira solução, por ser vital à sobrevivência e à reprodução da prole e de toda a humanidade. Neste seu inegável sentido, a produção é enxergada de maneira ético-científica, por força de que ela supre as necessidades de quem a assume, além de gerar um excedente a ser destinado àqueles indivíduos ainda ou já naturalmente incapazes de autossustentação, a exemplo de crianças e idosos, tendo em vista que:

> Esta mesma excedência de produção, a existir de modo sempre imediato, distingue-se, também e especificamente, em razão da sua pertença, uma vez que os concernentes destinatários dependem de atitudes do(s) seu(s) sustentador(es) que, direta ou indiretamente, são presumidos ao dever-ser do modo natural ou objetivo e da forma mínimo-coletivamente justa daquela per-

> tença ser efetivada (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016, p. 259).

No contexto educacional, entende-se que as relações de ensino-aprendizagem, uma vez efetivadas de maneira generosa, sejam consideradas como um excedente de produção por parte da docência, cujo acontecer da sua destinação se mostre plenamente desinteressada. Ao observar com mais atenção os sujeitos e suas condutas dentro da escola, é possível identificar este excedente em vários aspectos.

Um porteiro, geralmente, tem como principal responsabilidade cuidar apenas dos fluxos de entrada e saída de pessoas na escola, o que corresponderia à sua estrita função. Porém, ao estabelecer relações mais humanizadoras na ambiência educacional, ele gera uma espécie de excedência de produção quando, cuidadosamente, acolhe e protege as crianças, além de observar as necessidades e peculiaridades de cada uma, extrapolando o simples ato de abrir e fechar portões. Um exemplo desta excedência é a situação na qual o porteiro não permite que uma criança vá sozinha para casa e toma para si os cuidados necessários até que os pais ou responsáveis cheguem para busca-la.

No caso de uma auxiliar de serviços gerais, as suas funções estariam resumidas à higienização e limpeza dos ambientes da escola; mas, a participação desta profissional no cotidiano escolar tende a ser mais ampliada, sobretudo quando consegue estabelecer relações que impliquem em excedência de produção, a exemplo de: auxiliar uma criança, levando a sua merenda até a mesa de refeição; observar e organizar o recreio das crianças, no momento em que as professoras também se encontram no intervalo de aulas; ou mesmo, acolher e cuidar das crianças nas circunstâncias em que as professoras não estejam presentes.

Nesse contexto, a generosidade da professora na comunicação de conhecimentos favorece a verdadeira produção de sentido educativo. Assim, o estabelecimento das relações de ensino e de aprendizagem – neste caso, primordiais – ocasiona excedência de produção. A professora, ao associar sua prática com generosidade e afeto, evoca criatividade como excedente de mediação na tentativa de favorecer aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Portanto, a práxis educativo-coletiva na alfabetização deve levar em consideração a criança, na sua humana condição de existência, para que se possa ter o pleno e significativo desenvolvimento de cada ser.

Tal excedência de produção docente carece de se tornar comum; porém, tem sido suprimida ou completamente desconsiderada nos processos formativos. Os cursos de formação de professores têm sido espaços de aprendizagem excessivamente tecnicista e instrumental, nos quais os objetivos se resumem ao *como* ensinar, em detrimento de *o que* e *para quem* ensinar.

Partindo da circunstância em que a educação adentra processo humano, os concernentes atos se voltam para humanizar pessoas, tendo em vista que "ao adulto é atribuída a função de conduzir a criança, desde seu nascimento, ao processo de inserção social, e isso se dá através do processo educativo" (SABINO, 2012, p. 71). Nesta circunstância, admite-se a associação entre professores e os pais ou responsáveis das crianças.

Aos professores é atribuída a responsabilidade de mediar a aquisição de conhecimentos acumulados no decorrer do processo cultural-civilizatório. Apesar desta grande responsabilidade, eles têm padecido desumanização em seus processos formativos, o que geralmente resulta na falta de consideração da pessoa do estudante em suas práticas pedagógicas.

Por sua vez, essa falta de consideração da pessoa do estudante nas práticas educativas do professor tem restringido as atitudes voltadas ao fortalecimento do sentido coletivo educacional, deixando de acontecer a excedência de produção por parte dos alunos. Diante de tal restrição no processo educativo, aumenta a ameaça de as crianças crescerem em um mundo no qual ainda prevalece a indignidade humana.

Em suas ações e condutas simples, as crianças expressam afetos e sentimentos humanos originados nas relações procedentes que são constituídas nos contextos coletivos mais básicos e familiares, na medida do possível preservados das contradições sociais.

Sendo assim, a criança tem muito mais facilidade para gerar a excedência de produção no seu cotidiano e também no espaço escolar. Nesta última ambiência, ela gera o excedente até mesmo sem perceber, nas seguintes situações: dividindo o seu lanche com o colega que não tem; quando empresta lápis e borracha a outra criança que, eventualmente, não disponha; mostrando o que aprendeu nas atividades desenvolvidas; auxiliando o colega que enfrenta alguma dificuldade de aprendizagem; desenhando juntas e descobrindo novas possibilidades de expressão. Estas interações propiciam o surgimento do afeto, generosidade e criatividade na perspectiva de produção do excedente que também fortalece o coletivo educacional.

Contudo, esse manancial de elementos trazidos pelas crianças, necessário à excedência de produção, geralmente não encontra condições muito propícias para se expandir em contextos educacionais. A despeito dos discursos institucionais sobre a proteção, os cuidados e a dedicação às crianças na educação escolar, Sabino (id., p. 75) alerta: "[...] educa-las se transforma num conjunto de prescrições e receitas baseadas no que os adultos entendem ser bom para elas, num processo de minimização e discriminação de seu poder de voz e ação na sociedade".

Durante a pesquisa-ação desenvolvida no âmbito da alfabetização, os registros das crianças na peculiar Caderneta "O que aprendi hoje?" demostraram não apenas a consolidação do processo de ensino-aprendizagem, mas também uma verdadeira produção de conhecimentos, com a efetiva realização do excedente de produção no coletivo de sala de aula.

Dessa maneira, as crianças em processo de alfabetização, além de adquirirem os conhecimentos exigidos em cada nível de aprendizagem, conseguiram ampliar a sua capacidade produtiva na perspectiva de alcançar a futura maturidade cultural na vida adulta, o que significa, em suma, opcionalmente produzir um excedente que não pertença à própria fonte geradora.

Distinção entre produzir e apropriar[11]

As relações que envolvem a criança têm como coincidir com um manancial de saberes sobre os quais é possível assentar as bases de uma requerida dignidade humana. Nesse âmbito convém pesquisar os teores inerentes ao terceiro saber da PEC: Distinção entre produzir e apropriar. Considera-se, antes de tudo o mais, a existência de uma estreita correlação entre a realidade que é a base deste saber e as realidades inerentes aos demais saberes da PEC.

Para a efetiva distinção entre produzir e apropriar, é necessário enxergar e conceituar a excedência de produção destinada à prole naturalmente ainda autoinsustentável. Desta maneira, a produção é estritamente produção para a sua fonte, enquanto a apropriação é tão somente apropriação para a concernente prole. Ambas – pro-

11 Denominação atualizada dos Cinco Saberes da PEC, a partir de 2019.

dução e apropriação – passam a ser inconfundíveis e desvelam os sentidos, respectivamente, de ética produtiva e de justiça apropriativa. Em outras palavras, cabe aos adultos produzir verdadeiramente, enquanto as crianças, dentro de sua condição autoinsustentável, apropriam de maneira procedente.

Na sociedade sempre ocorreu produção distinta de apropriação, apesar de que, no campo da economia política, não tem sido feita a devida distinção entre o que seria produzir e aquilo que se caracteriza como trabalhar – este a ocorrer, inclusive sem resultados, ou então, enquanto positivista transformação de insumos em produtos.

Em razão disso, a prevalência de tal positivismo tem ocorrido, à conta de que seja também trabalho até o mero exercer a propriedade de resultados, incidindo-se em uma espécie de autodivisão do próprio trabalho.

Por complicado que ainda seja admitir essa autodivisão do trabalho humano, é ela que se caracteriza como a falta de distinção entre produzir e apropriar e que tem sido a mola propulsora dos problemas nos quais tem incorrido a determinação do caráter classista da sociedade.

A produção verdadeira é escassa e a apropriação dos resultados tem ocorrido de maneira ilimitada. Trata-se de contraposição cuja prevalência político-institucional se encontra pouco ou nada explícita, apesar de que tenha assumido caráter imperativo por incidir no motor das relações políticas e econômicas, fazendo com que reivindicadores de direitos sejam aqueles que mais se apropriam dos imprescindíveis resultados da produção.

Diante dessa realidade, é necessário que a distinção entre produzir e apropriar seja difundida, para que, à base do verdadeiro sen-

tido coletivo, venha a se tornar possível produzir de modo ético e destinar de forma justa tais resultados:

> Esta forma mágica e aquela relativização da pertença da imediatidade da excedência de produção que não pertence à sua própria fonte geradora, mas que se constitui em necessário e suficiente critério para distinguir entre produção e apropriação dos inelimináveis resultados; ambas – magia e relativização – já conformam empecilho, para não dizer impasse, para adentrar 'negação da negação', esta compreendida à base da existência de antítese ao antagonismo entre, de uma parte, evolução social, a estar acentuadamente ameaçada por violência potencial e/ou já efetiva, e, de outra, *desenvolvimento depuradamente humano à referência e fundamento de limites* (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016, p. 260). [Grifos no original]

No saber em foco, cumpre evidenciar a importância de a criança perceber que apropriar os resultados da produção é uma condição procedente até o momento em que ela seja capaz de produzir os meios de autossustentação. Esta percepção se materializa quando a criança é alfabetizada, pois começa a entender esse conhecimento como parte do processo de humanização para chegar à vida adulta convergindo com aquele ético produzir.

A ambiência familiar costuma instigar a percepção das crianças devido às circunstâncias da própria existência. Por outro lado, na escola, o desenvolvimento desta percepção não tem sido devidamente priorizado, no sentido de garantir a efetividade do ciclo de alfabetização da criança.

É muito comum que as crianças sejam indagadas por seus pais ou responsáveis sobre o que aprenderam na aula recém-frequentada. Entretanto, na escola, ainda não tem ocorrido um efetivo processo de ensino durante o qual a criança venha a enxergar a aprendizagem de maneira mais significativa.

No desenvolvimento desta pesquisa-ação, os teores referentes ao terceiro saber da PEC foram observados, principalmente, nas atividades que envolviam a utilização de recursos e instrumentos didático-pedagógicos mais interativos. Quando foram utilizados os Jogos de Apoio Pedagógico em duplas ou grupos maiores, o aluno precisava se valer do aprendizado dele e, também, dos próprios colegas com os quais estava jogando. Na interação entre eles, ocorreu tanto a apropriação quanto a produção de conhecimentos, a exemplo da situação na qual a criança escrevia uma palavra incompleta e a outra criança se encarregava de completar a palavra.

Limites (ético-cientificidade em produzir)[12]

No caso mencionado logo acima, a apropriação está a serviço da produção e o resultado da produção, por sua vez, é apropriada por todos os envolvidos nessa ambiência educacional. A efetiva compreensão sobre a distinção entre produzir e apropriar está ao alcance das crianças e, provindo desta realidade, tem como surgir outra realidade, extremamente necessária e escassa na vida contemporânea, o que vem a coincidir com o quarto saber da PEC: Limites (ético-cientificidade em produzir).

12 Denominação atualizada dos Cinco Saberes da PEC, a partir de 2019.

A realidade correspondente a limites, ao compor os Cinco Saberes da PEC, perfaz mediação sob cuja influência – ainda que esta influência persista obnubilada – tem como incidir em condição também ética para estabelecer caráter científico na pesquisa em humanidades, pois inexiste ciência cujos objetos não se encerrem em limites. Esta condição necessária ao fazer científico, apesar de tão óbvia, geralmente é pouco percebida e chega a incidir em uma espécie de ocultamento ideológico.

Já esta incidência sempre coincidiu com o apelo a ilimitadas projeções do pensar, às quais correspondem artifícios também ilimitados do agir humano, peculiarmente se fazendo presente por meio da violência, antes de tudo o mais, mediante as guerras ocorridas na história da civilização (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016).

Modo e forma de tais limites ainda precisarem ser explicitados, bem como se avocarem o caráter de objetos propriamente educacionais, teriam de considerar o aspecto que está implícito nos três saberes anteriores: sustentador(es) assume(m) limites ao gerar excedência de produtos, delimitando aqueles que lhes pertencem e, também, aqueles destinados aos autoinsustentáveis; produção do excedente (de produtos) só ocorre em quantidade e identidade, ao incidirem, respectivamente, em delimitação física ou natural; enxergar e conceber produção inconfundível com apropriação somente se torna possível à base de separação entre gerar e destinar produtos, enquanto excedente junto a quem o gera e enquanto pressuposto junto a quem dele se serve.

Nesse aspecto, limites correspondem ao fato de que tem de existir excedente de produtos cuja grandeza e qualidade são devidas à generosidade da pessoa humana. Para tanto, esta pessoa determina – livremente – até qual extensão os resultados da sua produção lhe pertencem e qual extensão lhe é possível destacar para ser destinada a tudo o mais que, tal como aquela prole, não surge e não se

mantém por si mesma, mas tem que existir. Por isso, essa mesma pessoa tem que proceder àquele destaque, procedência que é ética, pois só acontece por decisão pessoal que, ao negar-se a fazê-lo, nenhuma instituição social poderia lhe imputar obrigação.

Em sentido inusitado, limites apontam o que é característico da mediação ético-científica por entre natureza livre e metabolismo humano. Esta mediação, uma vez coerente no seu caráter acentuadamente indireto e/ou instrumentalizado em bases técnicas e científicas, cumpre perfazer fator de equilíbrio para as relações socioeconômicas que se materializam no âmbito do complexo de realidades que as envolvem.

Ao se considerar necessário o caráter imperativo dos limites, compreende-se o humano não mais como fonte de problemas, pelo contrário, como uma fonte permanente de soluções. Esta compreensão, por sua vez, aponta para a necessidade humana de autolimitação ao se deparar com os concernentes saberes. Justifica-se a autolimitação a partir do que significa a interação entre sustentador(es) e prole, constituindo oportuna e bem-vinda criteriosidade para o sujeito pensar e agir.

Imersas na condição excessivamente naturalizada de suas mazelas, as pessoas tendem a concentrar seus esforços antes em problemas do que em soluções. Na contramão desta tendência, os limites – na condição de uma bem determinada ética – condicionam o pensar e o agir dos sujeitos para enxergar e também atender necessidades que são próprias da coletividade. Na Práxis Educativo-Coletiva (PEC), os limites também perfazem sustentação do desenvolvimento humano, ou seja, o intercâmbio orgânico entre o metabolismo humano e a natureza livre.

Na passagem da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o saber referente a limites possibilita que a crian-

ça venha a compreender determinadas responsabilidades dentro da ambiência educacional. Trata-se de um momento de transição na vida escolar da criança, durante o qual ela começa a adquirir uma noção maior sobre as possíveis consequências de sua conduta.

Especialmente na alfabetização, as atividades envolvem algumas mudanças significativas na abordagem pedagógica, dentre as quais se evidenciam os pré-requisitos necessários ao desenvolvimento da escrita e da leitura, com a diminuição da ênfase na ludicidade para possibilitar mais espaço à técnica, o que provoca um choque na criança.

Aos poucos, essas mudanças deixam transparecer a necessidade de autoatribuição de limites pelas crianças e os condicionantes do processo de alfabetização mediados pela professora. Com isso, ampliam-se as possibilidades de humanização e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Entre os instrumentos didático-pedagógicos utilizados na pesquisa-ação em foco, os jogos de apoio e os relatórios individuais favoreceram, por parte dos alunos, o exercício e a apreensão do saber que se refere a limites.

As regras de manuseio dos jogos pedagógicos indicam alguns aspectos envolvidos na compreensão desse saber pelas crianças, tendo em vista a necessidade de atender aos critérios estabelecidos em cada tipo de jogo. Portanto, não há espaço para um manuseio "livre", nem mesmo para a criação de critérios próprios, haja vista que esses instrumentos são norteados por objetivos muito bem definidos.

Já os relatórios individuais sobre os alunos, produzidos pela professora, devem se ater aos aspectos ligados ao comportamento, interações, participação e desenvolvimento nas atividades pedagógicas. Tais aspectos pressupõem a compreensão do saber em foco e,

na medida em que esta compreensão se intensifica, os respectivos registros tendem a ficar cada vez mais consistentes.

Sentido verdadeiro do que é coletivo[13]

Ao final deste percurso, chega-se ao quinto saber da PEC denominado: sentido verdadeiro do que é coletivo. Na perspectiva de atender as necessidades que se caracterizem como coletivas, cumpre retomar a realidade primordial que compõe os Cinco Saberes, pois a condição de existência da prole ainda autoinsustentável é algo natural-institucional, a coincidir com a condição de não surgir e de não se manter por ela mesma, mas ter que existir, sob pena de sobrevir a hipótese do desaparecimento da própria espécie humana, conforme anteriormente enfatizado.

Essa condição de existência perfaz uma realidade que tem sido "jogada às traças", impedindo a natural-institucionalidade do concernente saber mais referencial-fundamental, ou seja, orientativo e básico no sentido de potencializar a fonte humana de ideias, cuja criatividade venha a ser, também, subjetivamente assumida, mediante vislumbre de novas realidades e respectivos saberes (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016).

À base dessa subjetiva fonte de ideias, bem como da criatividade a ser devidamente assumida, emerge aquela condição da prole que consiste em não surgir, nem se manter por ela mesma, mas ter de existir. Assim, as realidades caracterizadas por essa mesma condição de existência se desvelam em fenômeno que perfaz o próprio sentido verdadeiro da coletividade humana.

---

13 Denominação atualizada dos Cinco Saberes da PEC, a partir de 2019.

Por sua vez, esta coletividade se faz presente, mediante existência do excedente de produção, que é inconfundível com a apropriação dos resultados gerados nesse processo. Sem o necessário discernimento entre produção e apropriação, a noção de trabalho faz emergir ideologismos utilizados como pedestais de poder político ou servem de pretexto para a exploração econômica.

Assim inconfundíveis, produção e apropriação passam a incidir em saberes correspondentes a fatos encerrados em limites, o que lhes confere, não só caráter objetivamente científico, bem como origem inclusive subjetiva e, por isso, ética. Já os fatos em foco, por força de procederem de verdadeiros sujeitos, assumem caráter também ético e adentram aquela condição de não surgirem e não se manterem por eles mesmos, desdobrando em outros fatos e situações, tais como alfabetização, vias urbanas, troca de utilidades etc.

A busca do sentido verdadeiro do que é coletivo faculta converter as práticas pedagógicas em práxis educativo-coletiva, permitindo às pessoas um entendimento mais significativo sobre o quinto saber da PEC. Neste caso, não há uma mudança no sentido da palavra coletivo, mas apenas uma demonstração de que outras não perfazem pertinentes sinônimos, a exemplo daquilo que é muitas vezes apropriado como público, ao invés de ser considerado meramente estatal.

A compreensão indubitável do sentido do que é coletivo torna-se, portanto, a consequência do perfeito entendimento dos demais saberes da PEC, pois tal compreensão permite vislumbrar o complexo de saberes e concernentes realidades, os quais se fundamentam na condição de existência e no sentido orientador da interação entre sustentador(es) e prole naturalmente ainda autoinsustentável. Faculta, também, relacionar a obviedade da excedência de produção que não pertence à sua fonte geradora com a distinção entre produ-

zir e apropriar, assim como conferir limites às projeções do pensar e do agir.

Trata-se, consequentemente, de compreensão que conduz as pessoas a se enxergarem e a se entenderem como partícipes de complexos a reunirem um ou mais atributos comuns. Sendo assim, realidades correspondentes ao sentido do que é coletivo teriam que se voltar para o que seja comum e verdadeiramente público.

No contexto educacional, esse sentido ainda incide em determinada necessidade, ou seja, aquela de vislumbrar, ao menos isto, que há saberes que são imprescindíveis e que nenhum ser humano há de se tornar culturalmente adulto sem acessá-los, a exemplo do saber que se implica no domínio de uma linguagem pátria para se comunicar com as outras pessoas.

Admite-se afirmar que apenas o sentido verdadeiro do que é coletivo pode conferir dignidade àqueles estudantes que vagam pelo espaço escolar como uma espécie de "fantasmas", ou seja, embora estejam presentes na sala de aula, não alcançam os requisitos mínimos para o desenvolvimento e progressão escolar. Infelizmente, eles continuam a vagar pela escola sem receber a devida consideração dentro do ciclo de alfabetização. Com uma práxis educativa que considere a pessoa na sua plenitude, tais estudantes começam a se aperceber como parte importante no coletivo educacional.

A Práxis Educativo-Coletiva (PEC) se desvela como oportunidade de um entendimento peculiar a respeito do sistema educacional em vigor, cujas criteriosidade e objetividade ainda inexistem. Este sistema absorve esforços, investimentos e agigantada força de trabalho apenas em função de o *como ensinar*, induzindo educadores e educandos ao desalheamento do objeto educacional: *o que ensinar*. A partir da criteriosidade e da objetividade advindas da PEC, vislumbra-se ao menos uma promessa de novos horizontes no pro-

cesso de alfabetização, mediante os quais o aprendizado da criança realmente se efetive.

Enxergar o sentido verdadeiro do que é coletivo permite à professora ampliar as possibilidades de geração do excedente para além de sua pertença, conforme se evidencia nas seguintes situações: quando ela se referencia e se fundamenta na própria realidade e de seus aprendizes, considerando, portanto, a pessoa do(a) estudante; ao mediar o conhecimento dos Cinco Saberes da PEC junto aos seus alunos, convencendo-se de que nenhum ente humano pode se eximir de tal conhecimento para se tornar culturalmente adulto; ao impulsionar a produção verdadeira pelos estudantes, na perspectiva de que também venham a assumir esta produção na adultez; quando não se conforma e não permite que seus alunos se submetam às realidades já socialmente estabelecidas, fazendo com que todos os envolvidos no processo educacional se percebam como parte desse coletivo e vislumbrem inusitadas mudanças.

Os resultados da pesquisa-ação desenvolvida com o 1º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Cândido Régis de Brito contribuem, enfim, para que se enxergue um processo de alfabetização no qual a utilização dos recursos e instrumentos didático-pedagógicos considerou a humana condição de existência das crianças nesta ambiência escolar, tendo por perspectiva o verdadeiro sentido do que é coletivo, pois a alfabetização de indivíduos é um requisito imprescindível a todo ser humano, incluindo aqueles estudantes que necessitam de algum tipo de atendimento especial e personalizado.

Considerações finais

O problema norteador desta pesquisa-ação diz respeito às dificuldades vivenciadas em um determinado contexto no qual também houve de prevalecer uma omissão educacional inconfessa que carece de desvelamento ético-científico. Trata-se de problemática em estreita conexão com uma série de situações e realidades inquietantes a persistirem no âmbito da Rede Pública de Educação Básica desse País.

Dentre as inúmeras situações existentes na educação brasileira, algumas das quais em cumplicidade com a mencionada omissão educacional, destacam-se duas circunstâncias a incidirem sobre as crianças que, ao mesmo tempo e contraditoriamente, estão dentro e fora da escola. A primeira circunstância em que crianças se encontram "dentro da escola" coincide com a regularidade de matrícula, o que se coaduna com a frequência no espaço escolar, em horários de funcionamento pré-estabelecidos. Já a segunda, na qual crianças

estão "fora da escola", deve-se ao fato de elas não terem sido alfabetizadas dentro do ciclo estabelecido.

Impossibilitadas de acompanhar as atividades desenvolvidas pelos demais estudantes na sala de aula, essas crianças não alfabetizadas padecem com a condição de retidos e amargam o ônus de serem colocadas como únicas responsáveis pelo próprio fracasso escolar. Elas figuram como se fossem espectros invisíveis que se encontram também sentenciadas a esconder entristecedores testemunhos de uma realidade que precisaria ser mais bem enxergada e distinguida por todos os sujeitos do processo educacional, o que também inclui prepostos da político-institucionalidade governamental e estatal.

Essa realidade ainda obscurecida precisa ser observada, criteriosamente, pelas professoras ou professores alfabetizadores, seres humanos adultos que se tornam responsáveis diretos pela educação dessas crianças, cuja condição genérica que as caracterizam é a de uma existência autoinsustentável, ou seja, fisiológica e culturalmente imaturas. Condição que há de requerer, por isso mesmo, incontestável e redobrado cuidado no atendimento de suas humanas necessidades de aprendizagem na ambiência escolar e demais contextos vivenciados, no sentido do que é coletivo, comum, público, de uma verdadeira qualidade na educação.

Evidenciando tais problemáticas inerentes ao processo de alfabetização das crianças, convém salientar que a pesquisa-ação supramencionada foi desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Cândido Régis de Brito, no Distrito de Zumbi, município de Alagoa Grande-PB, na qual a pesquisadora exerceu a função de professora alfabetizadora, mais precisamente, junto à Turma de 1º Ano do Ensino Fundamental, durante o ano letivo de 2017. Neste caso, a atuação docente em foco passou a se coadunar com a de uma pesquisadora atenta às situações internas,

à transparência referenciada por ético-cientificidade e aos fatores limitantes inerentes à coleta de dados em uma sala de aula.

Com o conhecimento mais aprofundado sobre a tendência de não considerar a criança nas suas humanas necessidades educacionais e existenciais, foi possível verificar uma excessiva ênfase no caráter instrumental e tecnicista das práticas pedagógicas de alfabetização, traduzindo-se em cristalizadas rotinas de *como* ensinar. Contribuem, ainda, com o aumento destas rotinas tanto as imprecisões conceituais que dificultam a clara distinção entre alfabetização e letramento, quanto a tentativa de separação dos processos de aprendizagem e de ensino, mesmo não restando dúvida de que tais processos são indissociáveis na perspectiva de uma reorientada práxis educativa por parte das professoras alfabetizadoras.

No geral, as práticas de alfabetização têm sido marcadas por confusões que dizem respeito à falta de clareza e à inexistência de distinção conceitual, conforme já mencionado. Uma vez constatadas, estas confusões carecem de referências e fundamentos que permitam priorizar *o quê* ensinar, pois, uma vez admitida esta priorização, surgem perspectivas mobilizadoras em direção à criança que precisa ser alfabetizada, consolidando também a centralidade do *porquê*, do *para que* e *para quem* dentro do processo educacional.

Prevalecem dificuldades reais a serem enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras, haja vista precisarem atingir metas estabelecidas no planejamento e correspondente processo de alfabetização das crianças. Por sua vez, alguns enfrentamentos estão correlacionados às lacunas e deficiências existentes na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, bem como no âmbito das políticas governamentais e estatais, a exemplo das diretrizes estabelecidas no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O que chama atenção, no caso do PNAIC e programas similares, é a reprodução, em escala ampliada, de tendências instrumentais e tecnicistas, as quais são regidas por uma indubitável fixação no *como* ensinar em estreita correlação com os múltiplos instrumentos didático-pedagógicos, incluindo aqueles em que há prevalência das novas tecnologias. Estes últimos enquanto artifícios que tendem a promover insustentabilidade coletiva em determinada realidade educacional, porque geralmente acentuam as diferenças cognitivas entre os indivíduos, além de incentivarem a competitividade ao ensinar mediante dispositivos tecnológicos ilimitadores do pensamento e da ação dos aprendizes.

Tais tendências deixam os professores de "olhos vendados" para aquilo que é mais referencial e mais fundamental na perspectiva de uma práxis alfabetizadora. Esta referencial-fundamentalidade corresponderia à consideração da própria criança na sua inteira condição humana de existência, de maneira a perfazer um sentido coletivo para a humana qualidade do processo de alfabetização, com a potencialidade de gerar um virtuoso círculo envolvendo os demais níveis de ensino e modalidades de educação.

Em sintonia com as referências e fundamentos que orientam e embasam a proposta pedagógica de Práxis Educativo-Coletiva (PEC), pelo entrelaçamento de cinco saberes que perfazem um inusitado objeto mediador da educação, desvela-se uma criticidade em relação às múltiplas resistências no sentido de ultrapassar o caráter irrefletido das práticas pedagógicas.

No decurso da pesquisa-ação, uma determinada coletividade educacional houve de ser considerada e, sem este genuíno contato, restaria improvável à educadora alcançar autoconvencimento sobre a sua intransferível responsabilidade no processo educacional. O efeito mais imediato deste alcance incidiu no fortalecimento da convicção quanto ao absurdo que é toda e qualquer tentativa de

responsabilizar exclusivamente a criança, nos casos em que a alfabetização não se efetive na respectiva faixa etária recomendada.

O generoso sentido coletivo vislumbrado nos teores dos Cinco Saberes da PEC permitiu à professora alfabetizadora percorrer o imprescindível caminho que vai do "desalheamento educacional à objetividade". Aliada às professoras da Educação Infantil, a alfabetizadora tem como se constituir em fonte de uma possível Educação Básica humanizada, tanto em sua práxis educativa, quanto nos concernentes resultados coletivos.

Os itinerários desta pesquisa-ação seguiram as orientações e bases destacadas anteriormente, de caráter ético-científico, no encalço de uma requerida, indispensável e humana qualidade na educação das crianças em processo de alfabetização. Embora seja possível mensurar e até descrever, resumidamente, alguns dos resultados alcançados, conforme consta em teores do Capítulo 4, permanecerá apenas dedutível o alcance da mediação educacional empreendida.

Mesmo sendo apenas passível de dedução, tal alcance houve de se tornar admissível no plano espaço-temporal, extrapolando a espacialidade escolar e a temporalidade presente, bem como naquela dimensão intersubjetiva referencial-fundamental, a reverter absurdas tendências socializadoras em curso, o que possibilita vislumbrar novos horizontes humanizadores da vida coletiva, em convergência com o intercâmbio orgânico entre metabolismo humano e natureza livre.

Com a reorientação da própria prática pedagógica, a partir da referencial-fundamentalidade presente nos Cinco Saberes da PEC, a professora alfabetizadora conseguiu estabelecer novos patamares de qualificação do processo educativo, ao ponto de fazer emergir uma promissora associação entre resultados individuais e coletivos oriundos da turma. Trata-se de processo associativo que deixou de

ser mediado por conteúdos fragmentados e analíticos, avessos à humanização no contexto educacional.

Ao invés de persistirem conteúdos entrecortados por relações de poder e dominação, foi incorporado um objeto mediador de conhecimento cujo conteúdo sintético, eminentemente educativo e humano, conduziu na direção de uma ético-científica práxis educativo-coletiva envolvendo as crianças em sala de aula, mesmo recorrendo aos recursos didático-pedagógicos comumente utilizados pela professora.

Ao incorporar esse objeto mediador, uma questão veio à tona em forma de inusitado posicionamento, o qual consiste em recusar a ausência de critérios para perceber e interpretar a própria realidade educacional, em virtude das ilimitadas projeções do pensar e dos ilimitados artifícios do agir que colonizam a educação, a exemplo das inconsistências conceituais e metodológicas contidas na ideia de inovação, cujos efeitos mais imediatos têm sido danosos por derivarem da crescente cumplicidade entre ideologia e magia.

A Cantiga de Roda, o Banco de Imagens, os Jogos de Apoio Pedagógico, o Relatório Individual e, de modo especial, a Caderneta de Registros de Aprendizagem *O que aprendi hoje?* se constituíram em recursos e instrumentos didático-pedagógicos que foram revigorados pelo caráter educativo-coletivo inerente a uma situada práxis alfabetizadora. Esta a se nutrir das produtivas interfaces entre generosidade, afeto e criatividade, aplicáveis em todos os níveis educacionais, ainda mais quando se cuida de crianças que estão aprendendo a ler e a escrever.

Em rigor, tais interfaces requerem a utilização de formas, métodos, técnicas e tecnologias educacionais com um procedente conteúdo humanizador, além de implicarem em autoconvencimento de que o processo de alfabetização das crianças não se resume a

aspectos meramente instrumentais, formais, técnicos ou tecnológicos. Pelo contrário, consiste em um processo que visa garantir a dignidade da pessoa, especialmente quando diz respeito aos seres humanos naturalmente ainda autoinsustentáveis.

A Caderneta *O que aprendi hoje?* se constitui em um elemento central para a conversão das práticas pedagógicas em bem determinada, produtiva e humanizada práxis educativo-coletiva. Tendo em vista a aplicação dos Cinco Saberes da PEC também no processo de alfabetização de crianças, esta caderneta proporcionou inusitado efeito agregador à práxis educativa da professora, integrando todos os demais recursos e instrumentos utilizados em sala de aula.

A avaliação cotidiana do que as crianças estavam realmente aprendendo houve de ser engendrada no movimento real de uso sistemático da concebida Caderneta, de acordo com as diversas condições cognitivas e realidades de vida, sem incorrer em posturas estigmatizantes e excludentes. Esta utilização também possibilitou orientar e fundamentar o ritmo, bem como a intensidade, do processo de alfabetização, estabelecendo uma criteriosidade para aqueles momentos de possíveis reiterações de conteúdos ou, pelo contrário, definindo os momentos de avançar nos conteúdos planejados em virtude de uma observação atenta às respostas individualizadas e da turma como um todo.

O desenvolvimento dessa pesquisa-ação também fortaleceu o coletivo educacional da turma, uma vez que nenhuma criança deixou de ser atendida em suas necessidades. No caso daqueles alunos que apresentavam maiores dificuldades, perceptível na incipiência circunstancial de seus registros de aprendizagem na Caderneta, a atenção da professora foi redobrada. Já os alunos que faziam adequados registros durante as atividades em sala de aula, eram também respeitados em seu ritmo de conhecimento, sem ruptura significativa quanto às possibilidades de progressão e aprendizagem.

Nesse sentido, emergiram preocupações com a parte mais frágil do coletivo da turma, o que foi encarado como mais uma aprendizagem para todos os demais, peculiarmente porque puderam exercitar um conteúdo humano imprescindível: contribuir com a alfabetização do colega ou da colega, mediante uma atitude de colaboração junto à professora no reforço da referida conversão das suas práticas pedagógicas em práxis educativo-coletiva.

Ao invés de continuar a esperar uma longínqua e ilusória mudança de rumos a partir da político-institucionalidade governamental, a professora alfabetizadora atuou no sentido de revitalizar e robustecer a procedência de uma institucionalidade natural-básica que viesse a permear relações humanizadas entre ela e as crianças nesse processo educacional.

Enquanto desdobramento daquela busca e da ampliação dos resultados obtidos mediante a pesquisa-ação, convém assumir já se dispor das condições mínimas de suficiência para compor um conjunto de saberes, cujas referências e fundamentos estejam situados no âmbito de uma proposta de Práxis de Alfabetização Educativo-Coletiva. Vislumbram-se, portanto, horizontes para tal proposta, desde que a pesquisa-ação siga orientada sob os mesmos fundamentos téorico-metodológicos.

A possibilidade de uma nova pesquisa-ação, com o objetivo de propor uma Práxis de Alfabetização Educativo-Coletiva, já pode vir a ser considerada uma modesta e ousada contribuição da pesquisadora para estabelecer um ponto de inflexão no atual processo de formação de professores.

Como se encontra bem estabelecido no quinto saber da PEC, o verdadeiro sentido do que é coletivo, comum e público tem potencial para referenciar e fundamentar as atuais questões de existência e de profissionalidade docente. Este último saber, em orgânica cor-

relação com os quatro anteriores, também houve de corresponder a uma concepção ético-científica de *educação de professores* que se traduza em uma procedente alternativa de uma almejada *educação alfabetizadora*.

Por fim, retomando entendimentos acerca da Práxis Educativo-Coletiva através da tríade sujeito-mediação-objeto, correlata à fonte-processo-efeito, sendo formada por categorias modais irredutíveis e indissociáveis entre si, torna-se admissível fazer a seguinte síntese referencial-fundamental da pesquisa-ação desenvolvida, passível de ser desdobrada em nova hipótese de investigação: a educação, em qualquer circunstância, peculiarmente na ambiência da alfabetização, deve ser equivalente à humanização.

Nesta pesquisa-ação, antes de tudo o mais, a equivalência entre educação e humanização compreendeu a consideração das humanas, generosas, afetivas e criativas relações entre a professora alfabetizadora e as crianças. Tal consideração se constituiu em fonte imprescindível da qualidade educacional que procedeu da mediação de conhecimento voltada para alcançar a verdadeira dignidade humana de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e trabalho pedagógico. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 36-52, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/879/87910104.pdf.> Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. > Acesso em: 05 jun 2016.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012b. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf. > Acesso em: 05 jun 2016.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012c. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/caderno_avaliacao.pdf.> Acesso em: 05 jun 2016.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Ano1: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012d. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_MIOLO.pdf. > Acesso em: 05 jun 2016.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ano1: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012e. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_2_MIOLO.pdf.> Acesso em: 05 jun 2016.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ludicidade na sala de aula. Ano1: unidade 4. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012f. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_4_MIOLO.pdf.> Acesso em: 05 jun 2016.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais. Ano1: unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012g. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_7_MIOLO.pdf.> Acesso em: 05 jun 2016.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem. Ano1: unidade 8. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012h. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_8_MIOLO.pdf.> Acesso em: 05 jun 2016.

COSTA, Antonio Roberto Faustino da; BERGAMO, Pedro; LUCENA, Roberto Marden. A utopia em questão: desalheamento educacional à objetividade. In: SOUSA, Cidoval Morais de (Org.). **Um convite à utopia**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2016. 398 p. p. 235-290. (Coleção Um Convite à Utopia, v. 1).

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e aprendizagem:** relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro, RJ: Wak Ed, 2017.

DEMO, Pedro. Alfabetizações: desafios da nova mídia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 543-564, out./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a06v5715.pdf> Acesso em: 10 de jul. 2016.

DORON, Roland; PAROT, Françoise. **Dicionário de psicologia**. Lisboa: Climepsi, 2011.

GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁXIS EDUCATIVO-COLETIVA. **Espelho**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6797320539538029>. Acesso em: 27 ago. 2017.

IBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LUKÁCS, Georg. Prefácio (1967). In: Lukács, Georg. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Massangana, 2010.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento.** Campinas, SP: Mercado das letras, 1998.

SABINO, Simone. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente**: uma prática silenciosa. São Paulo: Paulinas, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf.> Acesso em: 10 jul. 2016.

SOBRAL, Isabel de Araújo. **A Consideração da Humana Condição de Existência das Crianças no Processo de Alfabetização**: reorientação da prática pedagógica no sentido de uma "práxis educativo-coletiva". 2018. Dissertação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

ISABEL REGINA ARAÚJO SOBRAL é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e mestra em Formação de Professores (PPGFP/UEPB), sendo especialista nas áreas de Gestão Escolar (Fundação Pitágoras) e Psicopedagogia (FACISA). Atua como funcionária pública efetiva nas redes municipais de Campina Grande-PB (orientadora educacional) e Alagoa Grande-PB (professora dos anos iniciais do ensino fundamental que integra a educação básica). A autora é vinculada ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva – FPPEC (DGP/CNPq/UEPB). ***E-mail: belsobralag@gmail.com***

SOBRE O LIVRO

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO *Arão de Azevêdo Souza*
CAPA *Arão de Azevêdo Souza*

TIPOLOGIA UTILIZADA *PT Serif 11 pt*

A experiência a ser evocada pela pessoa que abraçar a leitura deste livro tende a reunir diferentes sensações com possíveis outros percursos concluídos, especialmente quando houver proximidade de cada leitor(a) com o meu lugar de fala que também serve para respaldar esta publicação.

Antes de tudo o mais, considero admissível que o interesse pelo conteúdo deste livro tenha como se manifestar nos sujeitos aos quais preciso atribuir a afetuosa identificação de "curiosos", ou seja, espero também alcançar aquelas pessoas que não sejam docentes da educação básica ou tampouco tenham relação com o universo educacional.

Se isto ocorrer, gratificante surpresa e vibrante consciência se juntarão para tirar o melhor proveito da leitura do texto com páginas mescladas de memórias afetivas que se entrelaçam com o próprio processo de alfabetização, reportando-se inclusive à minha infância e às vivências sobre como teria ocorrido a singular descoberta da leitura e da escrita.